N.º 9 - TOMO 564 26 DE ABRIL DE 2017



REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

DIARIO DE SESIONES DE LA CÁMARA DE SENADORES

TERCER PERÍODO DE LA XLVIII LEGISLATURA

9.ª SESIÓN EXTRAORDINARIA

PRESIDEN
EL SEÑOR RAÚL SENDIC
Presidente

y

LA SEÑORA MÓNICA XAVIER
Primera vicepresidenta

ACTÚAN EN SECRETARÍA: EL TITULAR HEBERT PAGUAS,
Y LOS PROSECRETARIOS, SILVANA CHARLONE Y LUIS CALABRIA

Concurren: la señora ministra de Educación y Cultura, María Julia Muñoz; la subsecretaria, Edith Moraes, la directora de Educación, Rosita Angelo; el presidente del Codicén, Wilson Netto; y los consejeros Margarita Luaces, Laura Motta, Elizabeth Ivaldi y Robert Silva.

Para consultar las presentaciones exhibidas en sala: Directora de Educación, Rosita Angelo
Presidente del Codicén, Wilson Netto
Senador Pablo Mieres
Subsecretaria MEC, Edith Moraes

SUMARIO

Páginas

1) Texto de la citación.. 73

2) Asistencia.. 73

3) Asuntos entrados.. 73

4) Proyecto presentado.. 74

– Los señores senadores Ayala, Camy, Eguiluz, Martínez Huelmo, Michelini, Moreira y Payssé presentan un proyecto de ley por el que se establecen modificaciones al Código de Proceso Penal.

• Pasa a la Comisión de Constitución y Legislación.

5) Pedidos de informes... 78

– La señora senadora Alonso solicita se curse un pedido de informes con destino al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, relacionado con diversos aspectos de la Caja de Jubilaciones y Pensiones de Profesionales Universitarios.

– El señor senador Luis Lacalle Pou solicita se cursen los siguientes pedidos de informes:

• con destino al Ministerio de Industria, Energía y Minería, relacionado con las negociaciones que se han realizado con un grupo inversor interesado en explotar el proyecto promovido por la minera Aratirí Sociedad Anónima;

• con destino al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y, por su intermedio, a la Inspección General del Trabajo y la Seguridad Social, relacionado con el incendio producido en un depósito de la empresa Trick Limitada (Meteoro), ubicado en la ciudad de Toledo, departamento de Canelones;

• con destino al Ministerio del Interior, relacionado con el sistema de reconocimiento facial instalado en el estadio Centenario.

– La señora senadora Eguiluz solicita se curse un pedido de informes de fecha 25 de abril de 2017, con destino al Ministerio de Desarrollo Social, relacionado con los planes sociales desarrollados por el ministerio durante los años 2012-2016 en el departamento de Salto.

– La señora senadora Topolansky solicita se curse un pedido de informes con destino a la Corte Electoral, relacionado con la aplicación de la ley electoral uruguaya, especialmente respecto de las proclamaciones efectuadas finalizada la elección nacional del año 2014.

• Oportunamente fueron tramitados.

6) Reiteración de pedido de informes................. 95

– A solicitud del señor senador Lacalle Pou, el Senado resuelve hacer suyo y reiterar un pedido de informes con destino al Ministerio del Interior, relacionado con una compra directa por excepción con la firma china Xinxing Import & Corporation, para la adquisición de equipamiento policial.

7) Exposiciones escritas....................................... 95

– El señor senador Camy solicita se cursen las siguientes exposiciones escritas:

• con destino al Consejo Directivo Central y al Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública, relacionada con la situación de la escuela n.º 80, Clemente Estable, ubicada en Pueblo Rafael Perazza, departamento de San José;

• con destino a la Administración Nacional de Correos, relacionada con la emisión de un matasello como parte de los homenajes a realizarse con motivo de conmemorarse setenta años de la inauguración del Instituto Histórico Cultural y Museo de Bellas Artes, departamento de San José.

• Se procederá de conformidad.

8) Inasistencias anteriores.................................. 101

– Por secretaría se da cuenta de las inasistencias registradas a las anteriores convocatorias.

9), 11) y 13) Solicitudes de licencia e integración del Cuerpo... 101, 122 y 151

– El Senado concede las licencias solicitadas por los señores senadores Carámbula, Mujica, Cardoso y Bordaberry.

– Quedan convocados los señores senadores Lorier, Berterreche, Saravia y Eguiluz.

10), 12) y 14) Llamado a sala a la ministra de Educación y Cultura, doctora María Julia Muñoz... 101, 123 y 151

– De acuerdo con lo resuelto oportunamente, el Senado la recibe en régimen de interpelación.

– Exposición del señor senador Mieres, manifestaciones de la señora ministra, e intervenciones de la señora subsecretaria, de la señora directora nacional de Educación, del

presidente del Codicén y de varios señores senadores.

• Se presentan dos mociones. Se vota afirmativamente la presentada por los integrantes de la bancada de gobierno respaldando a la señora ministra y a su equipo.

15) Levantamiento de la sesión............................. 180

1) TEXTO DE LA CITACIÓN

«Montevideo, 21 de abril de 2017

La CÁMARA DE SENADORES se reunirá en sesión extraordinaria el próximo miércoles 26 de abril, a las 10:00, a fin de recibir a la señora ministra de Educación y Cultura, al amparo de lo dispuesto por el artículo 119 de la Constitución de la república, para que brinde explicaciones sobre la política y los resultados educativos de la enseñanza básica y media llevados adelante por las autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública.

Silvana Charlone Prosecretaria

Hebert Paguas Secretario».

2) ASISTENCIA

ASISTEN: los señores senadores **Alonso**, **Amorín**, **Aviaga**, **Ayala**, **Besozzi**, **Bianchi**, **Camy**, **Carámbula**, **Coutinho**, **De León**, **Delgado**, **Eguiluz**, **García**, **Garín**, **Heber**, **Lacalle Pou**, **Larrañaga**, **Martínez Huelmo**, **Michelini**, **Mieres**, **Moreira**, **Mujica**, **Otheguy**, **Passada**, **Payssé**, **Pintado**, **Saravia**, **Topolansky** y **Tourné;** y con posterioridad ingresa el señor senador **Berterreche**.

FALTAN: con licencia, los señores senadores **Bordaberry** y **Cardoso**; y con posterioridad se retira con licencia el señor senador **Mujica**.

3) ASUNTOS ENTRADOS

SEÑOR PRESIDENTE.- Habiendo número, está abierta la sesión.

(Son las 10:06).

–Dese cuenta de los asuntos entrados.

(Se da de los siguientes).

SEÑORA PROSECRETARIA (Silvana Charlone).- «El Poder Ejecutivo remite un mensaje por el que solicita la venia correspondiente para conferir el ascenso al grado de capitán de navío, con fecha 1.º de febrero de 2017, por los sistemas de antigüedad y de selección, por aplicación de los artículos 130 y 131 del Decreto Ley n.º 14157, Orgánico de las Fuerzas Armadas, de 21 de febrero de 1974 y de conformidad con lo establecido por el artículo 83 de la Ley n.º 10808, Orgánica de la Armada, de 16 de octubre de 1946, a varios señores capitanes de fragata.

–A LA COMISIÓN DE DEFENSA NACIONAL.

Asimismo, comunica la promulgación del proyecto de ley por el que se designa con el nombre Dr. Vladimir Roslik Bichkov la policlínica de la Administración de Servicios de Salud del Estado ubicada en San Javier, departamento de Río Negro.

–AGRÉGUESE A SUS ANTECEDENTES Y ARCHÍVESE.

El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social remite respuesta de la Inspección General del Trabajo y de la Seguridad Social a un pedido de informes solicitado por el señor senador Luis Lacalle Pou, relacionado con el incendio producido en un depósito de la empresa Trick Limitada (Meteoro), ubicado en la ciudad de Toledo, departamento de Canelones.

–OPORTUNAMENTE FUE ENTREGADA AL SEÑOR SENADOR LACALLE POU.

La Cámara de Representantes remite aprobado un proyecto de ley por el que se regula el derecho de admisión y la permanencia en espectáculos públicos.

–A LA COMISIÓN ESPECIAL DE DEPORTE.

Asimismo, remite copia de una exposición escrita presentada por el señor representante nacional Jaime Trobo, relacionada con la situación de un periodista uruguayo en Venezuela.

–OPORTUNAMENTE FUE REMITIDA A LA COMISIÓN DE ASUNTOS INTERNACIONALES.

La Comisión de Hacienda eleva informados los siguientes proyectos de ley:

• por el que se autoriza al Banco Central del Uruguay a la acuñación de monedas conmemorativas de los ciento cincuenta años de la creación de la Cámara Nacional de Comercio y Servicios del Uruguay;

• por el que se autoriza al Banco Central del Uruguay a la acuñación de monedas conmemorativas del cincuenta aniversario del Congreso de Unificación Sindical.

La Comisión de Asuntos Internacionales eleva informadas las siguientes solicitudes de venia remitidas por el Poder Ejecutivo:

• a los efectos de designar en calidad de embajador extraordinario y plenipotenciario de la república ante el Gobierno de la República Islámica de Irán, al señor Carlos Sgarbi Von Steinmann;

• a los efectos de designar en calidad de embajador extraordinario y plenipotenciario de la república ante el Reino de los Países Bajos, al señor Luis Ricardo Nario Fagúndez.

–REPÁRTANSE E INCLÚYANSE EN EL ORDEN DEL DÍA DE UNA PRÓXIMA SESIÓN.

El señor senador Luis Lacalle Pou, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 3.º de la Ley n.º 17673, de 21 de julio de 2003, solicita la reiteración de un pedido de informes con destino al Ministerio del Interior, a los efectos de que el Cuerpo lo haga suyo, relacionado con una compra directa por excepción con la firma china Xinxing Import & Corporation, para la adquisición de equipamiento policial.

–SE VA A VOTAR UNA VEZ FINALIZADA LA LECTURA DE LOS ASUNTOS ENTRADOS.

El señor senador Carlos Camy, de conformidad con lo establecido en el artículo 172 del Reglamento del Senado, solicita se cursen las siguientes exposiciones escritas:

• con destino al Consejo Directivo Central y al Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública, relacionada con la situación de la escuela n.º 80, Clemente Estable, ubicada en la localidad de Pueblo Rafael Perazza, departamento de San José;

• con destino a la Administración Nacional de Correos, relacionada con la emisión de un matasellos como parte de los homenajes a realizarse con motivo de conmemorarse setenta años de la inauguración del Instituto Histórico Cultural y Museo de Bellas Artes, departamento de San José.

–HAN SIDO REPARTIDAS. SE VAN A VOTAR UNA VEZ FINALIZADA LA LECTURA DE LOS ASUNTOS ENTRADOS.

La Junta Departamental de Rocha remite copia de las palabras pronunciadas por la señora edila Nelba Inceta, relacionadas con la extensión del sistema de tobilleras electrónicas a todo el territorio nacional.

–OPORTUNAMENTE FUE REMITIDA AL SEÑOR SENADOR CARDOSO Y A LA COMISIÓN ESPECIAL DE SEGURIDAD PÚBLICA Y CONVIVENCIA».

4) PROYECTO PRESENTADO

SEÑOR PRESIDENTE.- Dese cuenta de un proyecto presentado.

(Se da del siguiente).

SEÑORA PROSECRETARIA (Silvana Charlone).- «Los señores senadores Patricia Ayala, Carlos Camy, Cecilia Eguiluz, Rubén Martínez Huelmo, Rafael Michelini, Constanza Moreira y Daniela Payssé presentan, con exposición de motivos, un proyecto de ley por el que se establecen modificaciones al Código de Proceso Penal (Ley n.º 19293, de 19 de diciembre de 2014).

–A LA COMISIÓN DE CONSTITUCIÓN Y LEGISLACIÓN».

(Texto del proyecto de ley presentado).

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

Los abajo firmantes presentamos un proyecto de ley teniendo encuentra la nota enviada por el señor Fiscal de Corte y Procurador General de la Nación doctor Jorge Díaz Almeida que se adjunta, sin a priori tomar partido por la misma. El único propósito es darle estado parlamentario a las modificaciones del Código del Proceso Penal para su estudio. Adjuntamos también como antecedente Mensaje de la Suprema Corte de Justicia sobre la misma temática.

PROYECTO DE LEY

Artículo 1º.- Sustitúyense los artículos 246, 288 literal k), 289.5, 306.1, 307, 313.2 y 325 del Código del Proceso Penal aprobado por Ley Nº 19.293, de 19 de diciembre de 2014, los que quedarán redactados de la siguiente forma:

"ARTÍCULO 246. (Cancelación de las cauciones).- La caución será cancelada y las garantías serán restituidas cuando:

a) revocada la excarcelación, el imputado fuere sometido a prisión;

b) se absuelva en la causa o se sobresea al imputado.

ARTÍCULO 288. (Competencia del Juez Letrado de Primera Instancia de Ejecución y Vigilancia).- En sede de ejecución conocerá el Juez Letrado de Primera Instancia de Ejecución y Vigilancia. Además de los cometidos que le asigna este Código y otras leyes, corresponde especialmente al Juez Letrado de Primera Instancia de Ejecución y Vigilancia:

k) conocer y resolver en primera instancia sobre la concesión y revocación de los beneficios de la libertad anticipada.

ARTÍCULO 289.5 Cuando las funciones del juez de sentencia y del juez de ejecución no coincidieren, una vez ejecutoriada la sentencia de condena o liquidada la pena, el expediente será remitido de acuerdo con los incisos anteriores.

ARTÍCULO 306.1. El penado liberado anticipadamente o con suspensión condicional de la pena, quedará sometido a la vigilancia del Patronato Nacional de Encarcelados y Liberados en las condiciones previstas en el artículo 102 del Código Penal.

ARTÍCULO 307. (Revocación de la libertad anticipada).- Si antes del cumplimiento íntegro de la pena en libertad anticipada, el penado comete nuevo delito por el que resulte condenado o quebrante los deberes impuestos por la autoridad, el Juez Letrado de Primera Instancia de Ejecución y Vigilancia podrá revocar el beneficio y disponer su reintegro a la cárcel, siguiendo el mismo procedimiento que para su concesión. En caso de revocación, el tiempo que el condenado haya estado en libertad vigilada, no se computará como cumplimiento de pena.

ARTÍCULO 313.2. Si el pago no se efectúa dentro del plazo, se intimará de oficio al condenado para que lo verifique dentro de tres días, bajo apercibimiento de procederse a la sustitución de la multa por prisión. Dicho apercibimiento se hará efectivo sin necesidad de otro trámite.

ARTÍCULO 325. (Vigilancia de la autoridad).- Si la sentencia sujeta a una persona al régimen de vigilancia de la autoridad se estará a lo establecido en el artículo 102 del Código Penal".

Artículo 2º.- Derógase el Capítulo II del Título II del Libro III (artículos 295 a 297) del Código del Proceso Penal aprobado por Ley Nº 19.293, de 19 de diciembre de 2014.

D. MOREIRA

Cecilia Eguiluz

C. AMY

Patricia Ayala

5) PEDIDOS DE INFORMES

SEÑOR PRESIDENTE.- Dese cuenta de un pedido de informes.

(Se da del siguiente).

SEÑORA PROSECRETARIA (Silvana Charlone).- «La señora senadora Verónica Alonso solicita, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 118 de la Constitución de la república, se curse un pedido de informes con destino al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, relacionado con diversos aspectos de la Caja de Jubilaciones y Pensiones de Profesionales Universitarios.

–OPORTUNAMENTE FUE TRAMITADO».

(Texto del pedido de informes).

Montevideo, 24 de abril de 2017.

Presidente de la Cámara de Senadores,
Sr. Raúl Sendic,
Presente.

De mi consideración:

En ejercicio de la facultad que me confiere el artículo 118º de la Constitución de la República, y en el marco establecido por la Ley Nº 17.673, solicito se curse el siguiente pedido de informes al **Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.**

El presente Pedido de Informes tiene por objeto contar con información completa, documentada y veraz sobre diversos aspectos de la **Caja de Profesionales Universitarios**. En tal sentido y considerando que se trata de una Institución que sirve al bien común, y por esto rinde cuentas al Poder Ejecutivo, se solicita la siguiente información:

1) Copia de **Informes del Tribunal de Cuentas** según lo establecido en el art. 23 de la Ley 17.738 de los últimos 3 ejercicios.
2) Copia de los **Estudios Actuariales** más recientes presentados al Poder Ejecutivo según lo previsto en el art. 24 de la Ley 17.738 con las respectivas consideraciones acerca de los mismos.
3) Copia de las **Resoluciones del Directorio** de los últimos 3 ejercicios.
4) Copia de las **Resoluciones de la Comisión Asesora y de Contralor** de los últimos 3 ejercicios.
5) **Nómina de empleados** de la Caja, por sector, con las respectivas retribuciones (y/o compensaciones de cualquier especie), con antigüedad y tipo de vinculación contractual de cada uno de ellos.

Sin otro particular, lo saluda atentamente,

Lic. Verónica Alonso
Senadora

SEÑOR PRESIDENTE.- Dese cuenta de otro pedido de informes.

(Se da del siguiente).

SEÑORA PROSECRETARIA (Silvana Charlone).- «El señor senador Luis Lacalle Pou solicita, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 118 de la Constitución de la república, se curse un pedido de informes con destino al Ministerio de Industria, Energía y Minería, relacionado con las negociaciones que se han realizado con un grupo inversor interesado en explotar el proyecto promovido por la minera Aratirí Sociedad Anónima.

–OPORTUNAMENTE FUE TRAMITADO».

(Texto del pedido de informes).

Montevideo, 24 de abril de 2017

Señor Presidente de la Cámara de Senadores

Raúl Sendic

Presente.

Al amparo de las facultades que me confiere el artículo 118 de la Constitución de la República solicito se curse el siguiente pedido de informes al Ministerio de Industria, Energía y Minería (MIEM):

PEDIDO DE INFORMES

Con fecha 18 de agosto de 2015 y reiterado con fecha 2 de febrero de 2016, realicé un pedido de informes al MIEM para saber sobre el estado de las negociaciones entre la empresa Minera Aratiri S.A. y el Gobierno uruguayo.

La respuesta de la señora Ministra Ing. Carolina Cosse de fecha 14 de junio de 2016, daba cuenta de un nuevo interesado en explotar el proyecto promovido por Minera Aratiri S.A y declarado de Gran Porte por el Poder Ejecutivo y expresaba que de acuerdo al inciso final del literal C del artículo 24 de la Ley de Minería de Gran Porte, se establecía "...un plazo de ciento veinte días no prorrogables..." para alcanzar un acuerdo.

Vencido el plazo de ciento veinte días, solicito:

1) Informar acerca de la reunión mantenida ente el nuevo grupo inversor y la ministra Carolina Cosse. Se solicita adjuntar actas de la/s reunión/es.
2) Informar cómo se instrumentará la operación. Indicar si el nuevo grupo inversor subrogará al grupo Aratiri en las áreas seleccionadas u operará lo dispuesto en el artículo 24 literal c) de la LMGP (registro de vacancias).
3) Informar en qué condiciones queda el nuevo grupo inversor con respecto a la Autorización Ambiental Previa (AAP) y demás autorizaciones requeridas. Indicar qúé autorizaciones se deberán volver a tramitar.

4) Informar cuáles serían las áreas seleccionadas por el nuevo grupo inversor. Detalle números de expedientes, volumen de las áreas, propietarios, etc.

5) Informar cuál sería el volumen de hierro a extraer por el nuevo grupo inversor, cuál sería su destino y hacia qué puerto se tiene pensado trasladar el hierro extraído para su posterior exportación. En caso de haber presentado un plan de inversiones se solicita adjuntar el mismo al presente pedido de informes.

6) Informar si el MIEM ha realizado estudios sobre los antecedentes de la nueva empresa interesada, su experiencia en el rubro y su capacidad financiera. Adjuntar el/los estudio/s realizados.

7) Informar si en caso de concretarse la operación de las áreas seleccionadas, el proyecto Aratirí seguirá siendo calificado como de Minería de Gran Porte. En caso contrario indicar si el MIEM ha previsto el posible cambio en la calificación del proyecto de Aratirí y sus impactos. Adjuntar el/los estudio/s realizados.

8) Informar si se ha consolidado la creación del Consejo Sectorial Minero según lo dispuesto por el artículo 69 de la LGMP. En caso afirmativo se solicita saber cuál es la opinión del mencionado Consejo sobre la operación a realizarse.

9) Informar cuál es el estado actual del proyecto de reglamentación de la LMGP.

Sin otro particular, saluda a usted muy atentamente,

Luis Lacalle Pou

SENADOR

SEÑOR PRESIDENTE.- Dese cuenta de otro pedido de informes.

(Se da del siguiente).

SEÑORA PROSECRETARIA (Silvana Charlone).- «El señor senador Luis Lacalle Pou solicita, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 118 de la Constitución de la república, se curse un pedido de informes con destino al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y, por su intermedio, a la Inspección General del Trabajo y la Seguridad Social, relacionado con el incendio producido en un depósito de la empresa Trick Limitada (Meteoro), ubicado en la ciudad de Toledo, departamento de Canelones.

–OPORTUNAMENTE FUE TRAMITADO».

(Texto del pedido de informes).

Montevideo, 24 de abril de 2017

Señor Presidente de la Cámara de Senadores

Raúl Sendic

Presente

Al amparo de las facultades que me confiere el artículo 118 de la Constitución de la República solicito se curse el siguiente pedido de informes al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) con destino a la Inspección General del Trabajo y la Seguridad Social (IGTSS):

PEDIDO DE INFORMES

Con fecha 7 de marzo de 2017 cursé al MTSS con destino a la IGTSS un pedido de informes sobre el incendio producido en la empresa Trick Ltda., más conocida por su nombre de fantasía "Meteoro", ubicada en Cno Andaluz Km 1.200 (Toledo-Canelones) que tenía por actividad el depósito y distribución de fuegos artificiales.

Si bien el pedido de informes fue contestado en tiempo, no lo fue en forma. La IGTSS se limitó a realizar un listado de las condiciones que deben tener las fábricas o depósitos de fuegos artificiales y adjuntó el informe referido al accidente que obra en Sede Penal, pero evitó contestar la mayoría de las preguntas formuladas.

Tampoco fue adjuntada la documentación solicitada como las actas de inspección, permisos vigentes, multas, intimaciones, etc.

Incluso el informe remitido por la IGTSS habla de la existencia de *"actas de conocimiento relativas a las empresas del sector que fueron oportunamente inspeccionadas"*, pero las mismas no fueron aportadas.

En virtud de lo expuesto solicito:

1) Indicar **QUÉ TIPO DE HABILITACIONES SON EXIGIDA POR LA IGTSS** para autorizar la operativa de una empresa cuya rama de actividad sea el depósito y distribución de fuegos artificiales.

2) Indicar si la empresa **"METEORO" CONTABA CON LAS HABILITACIONES VIGENTES AL MOMENTO DEL INCENDIO.** Se solicita adjuntar documentación que respalde la vigencia de cada una de las autorizaciones correspondientes e indicar cuáles no se encontraban vigentes.

3) Indicar si **LA IGTSS ESTABA EN CONOCIMIENTO QUE DENTRO DEL DEPÓSITO INCENDIADO SE REALIZABAN TAREAS DE REPARACIÓN, MANIPULACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE MATERIAL PIROTÉCNICO**, prácticas no permitidas según la rama de actividad de la empresa. **¿SÍ O NO?** En caso afirmativo, indicar **qué medidas se tomaron por parte de la IGTSS** para evitar que se continuara con estas prácticas. Se solicita adjuntar documentación que respalde las medidas adoptadas por la IGTSS.

4) Indicar **CUÁNTAS VISITAS INSPECTIVAS SE REALIZARON AL DEPÓSITO DE LA EMPRESA POR PARTE DE LA IGTSS.** Se solicita adjuntar documentación que respalde las visitas realizadas y las observaciones efectuadas.

5) Indicar si dentro de las exigencias indicadas por la IGTSS, se encuentra la capacitación del personal en procesos de manipulación de material pirotécnico. **¿SÍ O NO?** En caso afirmativo, indicar **QUIÉN REALIZA LOS CONTROLES DE CUMPLIMIENTO** y si la empresa "Meteoro" contaba con personal capacitado a los efectos.

6) Indicar si dentro de las exigencias indicadas por la IGTSS, se encuentra la elaboración de un plan de contingencia ante emergencias. **¿SÍ O NO?** En caso afirmativo, indicar **QUIÉN REALIZA LOS CONTROLES** de cumplimiento y si la empresa "Meteoro" contaba con un plan de contingencia de emergencia.

7) Indicar si las tareas que se encontraba realizando el personal al momento del incendio son catalogadas como de riesgo. **¿SÍ O NO?** En caso afirmativo indicar si deben existir procedimientos escritos de cómo realizar esas tareas o es suficiente que los procedimientos se

indiquen de forma verbal. **¿QUÉ ORGANISMO DEBE CONTROLAR LA EXISTENCIA DE LOS PROCEDIMIENTOS?**

8) Indicar si **EL DEPÓSITO DONDE SE REALIZABAN LAS TAREAS DESCRITAS, REUNÍA LAS CONDICIONES EDILICIAS Y ESTRUCTURALES ADECUADAS. ¿SÍ O NO?**

9) Indicar si **LA EMPRESA YA HABÍA SIDO MULTADA Y/O INTIMADA POR LA IGTSS. ¿SÍ O NO?** En caso afirmativo se solicita adjuntar las multas y/o intimación practicadas.

Sin otro particular, saluda a usted muy atentamente,

Luis Lacalle Pou

SENADOR

SEÑOR PRESIDENTE.- Dese cuenta de otro pedido de informes.

(Se da del siguiente).

SEÑORA PROSECRETARIA (Silvana Charlone).- «El señor senador Luis Lacalle Pou solicita, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 118 de la Constitución de la república, se curse un pedido de informes con destino al Ministerio del Interior, relacionado con el sistema de reconocimiento facial instalado en el estadio Centenario.

–OPORTUNAMENTE FUE TRAMITADO».

(Texto del pedido de informes).

Montevideo, 24 de abril de 2017

Señor Presidente de la Cámara de Senadores

Raúl Sendic

Presente.-

Al amparo de las facultades que me confiere el artículo 118 de la Constitución de la República solicito se curse el siguiente pedido de informes al Ministerio del Interior (MI):

PEDIDO DE INFORMES

El 5 de abril de 2017 se disputó el encuentro clásico entre Peñarol y Nacional en el Estadio Centenario.

Ese día, y por primer vez en un partido clásico, se implementó el sistema de identificación facial como forma de prevenir la entrada de hinchas violentos.

Desde el Ministerio del Interior se indicó que el funcionamiento de las cámaras de identificación facial había resultado exitoso, sin embargo en los medios de prensa trascendió que en algunos casos el sistema registró fallas he identifico personas que no se encontraban en la "lista negra" ni tenían antecedentes penales.

En virtud de lo expuesto solicito:

1) ¿Cuántas personas fueron identificadas por el sistema de identificación facial con prohibición de ingresar al partido clásico del 5 de abril de 2017?
2) ¿Cuál es el procedimiento que debe seguir el MI en caso de que las cámaras identifiquen a una persona con prohibición de ingresar al espectáculo? ¿Existe un protocolo de actuación? En caso afirmativo se solicita adjuntar el mismo.
3) ¿En cuántos de los casos identificados por el sistema durante el partido clásico, se constató luego de que se trataba de un fallo del sistema?
4) ¿El sistema de identificación facial puede fallar? En caso afirmativo:
   A) ¿Sabía el MI que el sistema puede fallar?

B) ¿Se habían constatado fallas del sistema en otros partidos previos al clásico?

C) ¿A qué se debe que el sistema de identificación facial falle?

D) ¿Se identificaron casos en los que el sistema falló no identificando a personas incluidas en la "lista negra"?

E) ¿Cuál es el margen de error que tiene el sistema de identificación facial?

F) ¿Los fallos en el sistema de identificación facial tienen que ver con la tecnología contratada o es común en cualquier sistema de identificación facial?

G) ¿Ha elaborado el MI un protocolo de actuación para los casos en donde falla el sistema de identificación facial?

Sin otro particular, saluda a usted muy atentamente,

Luis Lacalle Pou

SENADOR

SEÑOR PRESIDENTE.- Dese cuenta de otro pedido de informes.

(Se da del siguiente).

SEÑORA PROSECRETARIA (Silvana Charlone).- «La señora senadora Cecilia Eguiluz solicita, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 118 de la Constitución de la república, se curse un pedido de informes de fecha 25 de abril de 2017, con destino al Ministerio de Desarrollo Social, relacionado con los planes sociales desarrollados por el ministerio durante los años 2012-2016 en el departamento de Salto.

–OPORTUNAMENTE FUE TRAMITADO».

(Texto del pedido de informes).

Montevideo, 25 de abril de 2017.-

Señor Presidente de la

Cámara de Senadores

Raúl Sendic

P r e s e n t e

De mi mayor consideración,

Amparada en lo dispuesto por el artículo **118 de la Constitución** de la República, solicito a Ud. tenga a bien cursar el siguiente **pedido de informe al Ministerio de Desarrollo Social,** a fin que dicho Ministerio nos informe sobre los siguientes puntos:

1) Cuáles son los planes sociales que el Ministerio ha desarrollado desde el año 2012 a diciembre de 2016 en el departamento de Salto.

2) Dentro de cada uno de los referidos planes, indicar cuantos beneficiarios tuvo cada uno, también detallando por año desde el 2012 al 2016.-

Sin otro particular, saluda atte.

Cecilia Eguiluz
Senadora

SEÑOR PRESIDENTE.- Dese cuenta de otro pedido de informes.

(Se da del siguiente).

SEÑORA PROSECRETARIA (Silvana Charlone).- «La señora senadora Lucía Topolansky solicita, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 118 de la Constitución de la república, se curse un pedido de informes con destino a la Corte Electoral, relacionado con la aplicación de la ley electoral uruguaya, especialmente respecto de las proclamaciones efectuadas finalizada la elección nacional del año 2014.

–OPORTUNAMENTE FUE TRAMITADO».

(Texto del pedido de informes).

Montevideo, 19 de abril de 2017

Señor Presidente del Senado
Don Raúl Sendic
Presente

De mi mayor consideración

De acuerdo a las facultades que me confiere el artículo 118 de la Constitución de la República, solicito a usted enviar el siguiente *Pedido de Informe* con las preguntas correspondientes a la Corte Electoral.

Señor Presidente de la
CORTE ELECTORAL
Dr. José Arocena

De mi mayor consideración:

Finalizada la elección del 2014 la Corte Electoral que usted preside proclamó los resultados y estos no fueron impugnados por ningún partido ni ciudadano uruguayo.
De acuerdo a dichos resultados, al funcionamiento de la ley electora uruguaya, la voluntad de la ciudadanía fue otorgarle al lema FRENTI AMPLIO un número determinado de votos válidos igual que a cada uno de los partidos que se presentaron en dichas elecciones.
A su vez, siguiendo la misma normativa se proclamó el número de bancas por lema y dentro de cada lema el número de bancas por lista. También quedaron proclamados suplentes.
Partimos de esta premisa para solicitar a la Corte que nos aclare las siguientes dudas:
1.- Declaraciones públicas del señor Gonzalo Mujica afirman su alejamiento del lema Frente Amplio y de la lista 609. ¿Puede, por voluntad de un ciudadano, un lema partidario quedar con menos votos y representación, y una lista también?
2.- ¿Tendrían derecho a reclamo los ciudadanos cuya voluntad se expresó votando al lema Frente Amplio y a la lista 609 de reclamar que su voto se mantenga en dicho lema?

3.- ¿No se ve alterada la proclamación de la Corte por voluntad de un ciudadano que decide por sí y ante sí migrar del lema en un país donde las postulaciones individuales no existen en la ley electoral sino que cada legislador lo es por estar bajo un lema y una lista?
4.- Estamos en una democracia de partidos, ¿puede alguien alterar esta lógica declarándose independiente sin lema y sin lista?
Por ser la Corte Electoral el organismo supremo en la materia, quisiéramos que se pudiera pronunciar en torno a estas interrogantes que tienen que ver con la alteración a la proclamación de la Corte, con la alteración de la voluntad del ciudadano y con la alteración de los derechos del lema, más la aparición de una situación sui generis que no responde a lema inscripto, partido inscripto con autoridades estatuto, programa y rendición de cuentas y que altera entonces la ley electoral uruguaya como está vigente hasta el día de hoy.

Sin otro particular, le saluda atentamente

LUCIA TOPOLANSKY
SENADORA

6) REITERACIÓN DE PEDIDO DE INFORMES

SEÑOR PRESIDENTE.- Corresponde votar si el Senado hace suyo y reitera el pedido de informes solicitado por el señor senador Lacalle Pou, del que se diera cuenta en los asuntos entrados.

(Se vota).

–22 en 23. **Afirmativa.**

7) EXPOSICIONES ESCRITAS

SEÑOR PRESIDENTE.- Corresponde poner a votación la remisión de las exposiciones escritas de las que se diera cuenta durante la lectura de los asuntos entrados.

Se va a votar si se envían a los destinos en ellas indicados las exposiciones escritas presentadas por el señor senador Camy.

(Se vota).

–22 en 24. **Afirmativa.**

(Texto de las exposiciones escritas).

Montevideo, 25 de abril de 2017

Sr. Presidente de la Cámara de Senadores

Raúl Sendic

Presente.-

De mi mayor consideración:

De acuerdo con lo dispuesto por el artículo 172 del reglamento de la Cámara de Senadores, solicito se curse trámite a la siguiente exposición escrita, con destino al Consejo Directivo Central y al Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP.

Queremos destacar la acción desarrollada por ANEP, en la intervención realizada en la Escuela Pública Nº 80 "Clemente Estable", ubicada en la localidad de Pueblo Rafael Perazza, en el departamento de San José.

Me refiero al aporte de $ 323.514 destinados – mediante el Proyecto "Escuela en Obra" -, que sumados a una suma aproximada de $ 95.000 aportada por la Comisión Fomento y colaboraciones de vecinos, permitió proceder a la refacción total de las baterías de baños, afrontando los correspondientes costos de mano de obra, materiales, azulejos, pintura, limpieza de obra, etc.

Es una escuela que en la actualidad funciona con 140 alumnos, en modalidad de "tiempo extendido", distribuyéndose los alumnos desde 3 años a 6to. año escolar.

Al mismo tiempo que nos interesa destacar en el Senado de la República la intervención a la que me refiero, en el sentido del reconocimiento de las cosas cuando se cumplen, cuando se realizan, quiero también elevar a las autoridades de ANEP, la solicitud para que se considere la necesidad de dotar a la Escuela Nº 80 de Rafael Perazza con un nuevo auxiliar de servicio que es imprescindible.

También queremos expresar nuestra preocupación por el estado en que se encuentra la instalación eléctrica y la necesidad imperiosa de proceder a su refacción. La misma fue requerida en el año 2012.

Existen riesgos notorios, y la proximidad de la época invernal demanda la urgente consideración de ésta situación.

Saluda atentamente.-

Carlos D. Camy

Senador de la República

Montevideo, 25 de abril de 2017

Sr. Presidente de la Cámara de Senadores

Raúl Sendic

Presente.-

De mi mayor consideración:

De acuerdo con lo dispuesto por el artículo 172 del reglamento de la Cámara de Senadores, solicito se curse trámite a la siguiente exposición escrita, con destino a la Administración Nacional de Correos.

El 23 de agosto de 1947, se inauguró el Instituto Histórico Cultural y Museo de Bellas Artes Departamentales, en la ciudad de San José de Mayo, departamento de San José. La iniciativa de la creación del Museo, corresponde al propósito de un grupo de Docentes, Profesionales, Comerciantes y Gobernantes, que buscaban rescatar la tradición histórica y cultural de San José.

Esta prestigiosa Institución Cultural, que es parte de la identidad josefina, tiene su sede en una casona emblemática, que fue la primera construcción de materiales resistentes que se levantó en San José, 23 años después de la fundación del poblado.

Es en la actualidad, una de las construcciones más representativas de la época colonial que se conservan en la capital del departamento; es un sitio de

reconocido valor histórico, vinculado a la "Toma de San José", donde es herido el Capitán Manuel Artigas. La casa perteneció a la familia Ortuño, y desde fines del siglo XIX hasta que fallece en el año 1940, la casona perteneció al Agrimensor Manuel D. Rodríguez, un revolucionario del Partido Nacional que participó de los levantamientos del Quebracho, de 1897 y 1904. Fue Jefe Político de San José e integró en dos oportunidades el Consejo de Administración Departamental.

En el año 1947 comenzó la actividad de la Institución con la creación de los "Salones del Interior", únicos en el país, cuyo origen fue el Primer Congreso de Artistas Plásticos, realizados en la ciudad de San José.

Estos salones se efectuaron hasta el año 1965 con dicha denominación, pasando luego a llamarse "Salones de Otoño", retomando a partir del año 1991 su denominación original.

Estos salones han mantenido a lo largo de los años la orientación definida de promover nuevos valores del interior del país y fuera de la concentración capitalina, o como los definiera el Arquitecto Herrera Mac Lean desde el Semanario Marcha: "Este Salón es un medio de irradiar hacia focos nuevos, abiertos, cálidos, sinceros, el fuego de la creación artística".

Artistas de la talla de Dumas Oroño, Hugo Nantes, Claudio Silveira Silva, Edgardo Ribeiro, Luis Solari, Fernando Cabezudo, Nelson Romero y Manuel Espínola Gómez, entre otros, formaron parte de éstos concursos y tuvieron en las artes plásticas del país una importante visibilidad y reconocimiento en la segunda mitad del siglo XX.

El Museo alberga salas de exposiciones y espectáculos, una biblioteca, y funcionan en él talleres de arte y lenguas.

Posee una pinacoteca considerada una de las más valiosas del interior del país, destacándose obras de Figari, Cúneo, Torres García, Gurvich, Barradas, Dinetto, Romero, Nantes y Serrano, teniendo principal relevancia el óleo sobre tela "Artigas en la Aduana de Purificación" de Juan Zorrilla de San Martín.

Al cumplirse los 70 años de la fundación de una entidad tan importante, que atesora la identidad cultural intangible como su mayor legado, sugerimos desde

el Senado de la República, considere la Administración Nacional de Correos, instrumentar la emisión de un matasello para ser parte de los homenajes a realizarse con motivo del referido aniversario en el mes de agosto del presente año.

Saluda atentamente.-

Carlos D. Camy
Senador de la República

8) INASISTENCIAS ANTERIORES

SEÑOR PRESIDENTE.- Dando cumplimiento a lo que establece el artículo 53 del Reglamento de la Cámara de Senadores, dese cuenta de las inasistencias a las anteriores convocatorias.

(Se da de las siguientes).

SEÑOR SECRETARIO (Hebert Paguas).- En la sesión ordinaria del día 18 de abril no se registraron inasistencias.

A la sesión de la Comisión de Constitución y Legislación del 18 de abril faltó con aviso la señora senadora Ayala.

9) SOLICITUDES DE LICENCIA E INTEGRACIÓN DEL CUERPO

SEÑOR PRESIDENTE.- Léase una solicitud de licencia.

(Se lee).

SEÑOR SECRETARIO (Hebert Paguas).- «Montevideo, 24 de abril de 2017.

Señor presidente de la
Cámara de Senadores
Raúl Sendic
Presente

De mi consideración:

Por este medio, solicito al Cuerpo me conceda licencia al amparo del artículo 1.º de la Ley n.º 17827, de 14 de setiembre de 2004, el día 27 del corriente por asuntos particulares.

Solicito, además, se convoque al suplente respectivo.

Sin más, saludo atentamente.

Marcos Carámbula. Senador».

SEÑOR PRESIDENTE.- Se va a votar si se concede la licencia solicitada.

(Se vota).

–23 en 24. **Afirmativa.**

Se comunica que el señor Juan Castillo ha presentado nota de desistimiento, informando que por esta vez no acepta la convocatoria a integrar el Cuerpo, por lo que queda convocado el señor Eduardo Lorier, a quien ya se ha tomado la promesa de estilo.

10) LLAMADO A SALA A LA MINISTRA DE EDUCACIÓN Y CULTURA, DOCTORA MARÍA JULIA MUÑOZ

SEÑOR PRESIDENTE.- El Senado ingresa a la consideración del único asunto del orden del día: «Recibir, al amparo de lo dispuesto en el artículo 119 de la Constitución de la república, a la señora ministra de Educación y Cultura, a los efectos de que brinde explicaciones sobre la política y los resultados educativos de la enseñanza básica y media llevados adelante por las autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública».

Se invita a la señora ministra de Educación y Cultura, doctora María Julia Muñoz, y a la señora subsecretaria, magíster Edith Moraes, a ingresar a sala.

(Ingresan a sala la señora ministra y la señora subsecretaria de Educación y Cultura).

–Les damos la bienvenida y cedemos el uso de la palabra a la señora ministra, ya que tenemos entendido que va a solicitar autorización para que ingrese a sala su equipo.

SEÑORA MINISTRA.- Buenos días, señor presidente y señores senadores.

Solicitamos autorización para que nos acompañen en sala durante esta interpelación la directora de Educación, magíster Rosita Angelo; el presidente del Codicén, profesor Wilson Netto; y los integrantes del Codicén, magíster Margarita Luaces, profesora Laura Motta, maestra Elizabeth Ivaldi y doctor Robert Silva.

SEÑOR PRESIDENTE.- Se va a votar la solicitud formulada por la señora ministra.

(Se vota).

–23 en 25. **Afirmativa.**

El Senado invita a ingresar a sala a los señores asesores mencionados por la señora ministra, que la acompañarán durante esta sesión.

(Ingresan a sala).

–Les damos los muy buenos días.

Damos comienzo al asunto motivo de esta convocatoria y le cedemos la palabra al miembro interpelante, señor senador Mieres.

SEÑOR MIERES.- Señor presidente: agradezco la presencia de la señora ministra de Educación y Cultura y de las autoridades ministeriales, así como también de los integrantes del Consejo Directivo Central de la ANEP.

Realizaremos una presentación centrada en los aspectos principales del funcionamiento y la evolución de la educación pública en el período en que ha gobernado el Frente Amplio. Quiere decir que nuestro marco temporal arranca en 2005 y continúa hasta la fecha, porque entiendo que hay –el propio Frente Amplio así lo ha señalado– una continuidad en la política educativa durante estos años.

Tengo la esperanza de que las autoridades nos respondan las preguntas, que ya hemos hecho llegar a la Mesa para que sean repartidas y se tenga el tiempo correspondiente para ir preparando las respuestas. Espero que las respondan concentrados en ellas; tengo la esperanza de que esta vez no se haga lo que en general se hace en los llamados a sala, en los que se extienden sin razón las respuestas para que, en definitiva, la interpelación se convierta en una larga retahíla de asuntos fuera de tema, con lo que decae y pierde interés. Queremos hablar en profundidad de la situación de la educación en nuestro país, con la mira puesta en su transformación.

Nuestra intervención se ordenará en cinco partes.

En primer lugar, vamos a presentar algunas afirmaciones generales que están sustentadas en los datos que desarrollaremos en la segunda parte.

En segundo término, analizaremos cada uno de los principales indicadores de la educación en el marco temporal que recién señalamos.

En tercer lugar, vamos a tratar de explicar por qué los resultados educativos de estos años han sido tan malos, buscando demostrar que el problema está en la conducción del sistema educativo, que no ha impulsado una estrategia imprescindible de reforma y de cambios.

En cuarto término, indicaremos cuáles fueron las promesas que este Gobierno planteó en materia educativa, y contrastaremos las promesas con la gestión actual.

Finalmente, formularemos las preguntas que queremos se nos respondan.

Comenzaré por realizar algunas afirmaciones acerca de lo que ha ocurrido en estos años con la evolución de los grandes indicadores educativos: matrícula, cobertura, egreso, trayectoria, aprendizaje y equidad.

Entre 2005 y 2015 la matrícula de la ANEP no ha crecido; por el contrario, los vínculos funcionales y el gasto por alumno sí lo ha hecho y de manera muy importante. Por lo tanto, no se puede seguir diciendo que un supuesto crecimiento de la matrícula es lo que explica las dificultades locativas, de personal, de gestión, de aprendizaje y de resultados educativos. Lo que sí genera problemas es la ausencia de coordinación y el hecho de que no se logra redistribuir los recursos de forma planificada. Muchos de los cargos creados no son dedicados al dictado de clases o al trabajo directo con los centros educativos.

El Codicén ha desarrollado una burocracia que carece de incidencia directa en el funcionamiento y en la gestión concreta de los centros educativos y de las aulas; carece de una hoja de ruta clara y de una agenda educativa para implementar; muchos de los recursos se gestionan mal en cada subsistema. Pero la culpa no es de una supuesta explosión de la matrícula. En el mejor de los casos, se agregaron 19.000 alumnos al sistema público en más de diez años pero, en realidad, cuando se analiza el período 2005-2015 no hay crecimiento en la matrícula de la ANEP. La culpa del fracaso educativo es la falta de una propuesta potente, profunda y sustentable. Es más: si sacamos la matrícula de la educación inicial, constatamos que la matrícula total de la ANEP cae en el período considerado. Por eso corresponde preguntarse en qué se invirtieron los recursos adicionales y qué hacen las casi 30.000 personas adicionales, porque pasamos de 53.000 a 84.000 vínculos funcionales en la ANEP. ¿Qué agregamos entre 2005 y 2015 para atender a un número de estudiantes que no ha aumentado? ¿Cuáles son los logros de haber duplicado el gasto real por alumno, entre 2005 y 2015, en cobertura, aprendizaje, egresos, horas de aula, abatimiento del ausentismo docente y menor desigualdad? Se ha avanzado en la cobertura de la educación inicial –eso es verdad– y se mantiene la universalidad de la cobertura en primaria que, por otro lado, data de largo tiempo atrás; no es atribuible a estos años.

En la enseñanza media los avances han sido extremadamente pobres y nos colocan en una situación comparada lamentable respecto a la de tan solo quince años atrás. En las edades correspondientes al cursado de la educación media básica, en donde casi se presentaba universalidad en el año 2000, no hemos podido cerrar la brecha del 5 % restante. Es más: en el quintil más pobre, esa brecha alcanza a casi el 13 % de los niños de catorce años. Uno de cada diez adolescentes de esa edad no asiste a ningún establecimiento educativo; dos de cada diez no asisten a los quince años; tres de cada diez no asisten a los dieciséis años, y más de cuatro de cada diez no asisten a los diecisiete años. En efecto, entre los quince y los diecisiete años nuestra cobertura es totalmente insatisfactoria y casi no existen avances.

Cualquier comparación muestra niveles generales peores, desigualdades más grandes y ritmos de mejora menores que en casi cualquier otro país de América Latina entre los años 2000 y 2015 y también entre 2005 y 2015. Mientras que América Latina avanza en su conjunto, nosotros perdemos terreno y nos situamos en los escalones más bajos de la región.

A este ritmo no solo no se logrará la meta de universalización de la enseñanza media en este período, como se prometió al comienzo de este Gobierno, sino que recién se lograría en el año 2030. No se justifiquen diciendo que a

primaria le llevó muchos años universalizar la educación. Hablemos de cómo otros países están hoy universalizando la enseñanza media y a qué ritmo lo están haciendo. El aumento de la cobertura en la educación media en los quintiles más pobres existe, pero es muy modesto y no puede explicar las dificultades de aprendizaje como se ha argumentado muchas veces. Si ello fuera así, países como Perú, Bolivia, Brasil, Chile y Costa Rica deberían haber deteriorado sus aprendizajes entre 2000 y 2015 en forma catastrófica, cosa que no sucedió puesto que incrementaron la cobertura muchísimo más que Uruguay.

¿En qué fecha estiman ustedes que se logrará la universalidad de la cobertura? Nuestras tasas de egreso de primaria han mejorado desde los años ochenta en adelante, pero todavía tenemos el problema de que una porción no menor de los alumnos no la completa en seis años.

Casi un 30 % de los niños ingresa con extraedad a la enseñanza media y las tasas de egreso de enseñanza media básica son bajas, tardías y se encuentran casi estancadas. Somos de los peores de una región que, además, no se destaca en la comparación mundial. Nuestras tasas de egreso de la educación media básica –un 68 % egresan del ciclo básico– son muy similares a las tasas de egreso de educación media superior de la región, que es de 63 %. Repito: nuestra tasa de egreso de la educación media básica es casi igual que las tasas de egreso de la educación media superior en América Latina. Nuestras tasas de egreso de la educación media superior son las más bajas de toda América del Sur –apenas 38 %– y las terceras más bajas si consideramos también a Centroamérica; más de 40 puntos más bajas que las de Chile y una de las más desiguales cuando comparamos estos resultados por quintiles de ingreso.

Con los ritmos actuales de avance universalizaríamos el egreso de la media básica dentro de 32 años, es decir, en 2050, y el egreso universal de la media superior en 2090, que es lo mismo que decir que nunca lo lograríamos.

En el año 2006, en materia de aprendizaje en tercero y sexto año de primaria, Uruguay se encontraba en los primeros puestos en las pruebas regionales. Si bien seguimos estando entre los primeros, nos hemos estancado y hemos perdido posiciones relativas con respecto a otros países líderes en la región como, por ejemplo, Chile y Costa Rica.

En las pruebas PISA, en Matemáticas, a los 15 años, Uruguay también era el primero de América Latina, pero ya no lo es; se ha dado una caída que parece haberse frenado en la última medición pero que nos coloca 20 puntos por debajo de nuestra propia medición de 2006. En Lectura se observa una mejora de apenas 10 puntos con respecto a 2006, pero en Ciencias hay una caída de 10 puntos entre 2006 y 2015.

En rigor, a través de las pruebas PISA, los aprendizajes muestran tres cosas: estancamiento general promedio, persistencia de un 30 % a un 40 % de estudiantes que en cualquiera de las pruebas no alcanza niveles de suficiencia básicos y, a pesar de todo eso, todavía estamos dentro del grupo de países que tiene mejores resultados en una región que, como sabemos, es la de peor desempeño relativo en las pruebas PISA.

Además, aunque con valores similares o peores en las pruebas PISA, todos los países de América Latina que se miden en estas pruebas presentan tasas de egreso de la educación media superior mucho más altas cuando no radicalmente más altas que las de Uruguay. Nuestro país presenta una de las tasas de repetición y extraedad más alta de la región; si bien ello ha disminuido en forma importante en primaria, sigue siendo alta en comparación con la región y es extremadamente alta en educación media básica y media superior. Además, como ustedes bien saben, la extraedad es el principal predictor de la desvinculación antes del egreso para la educación media básica y media superior. ¿Por qué tenemos niveles tan altos de extraedad? Algo que ayuda a entender este problema es el extendido uso de la repetición como si este instrumento mejorara mágicamente los aprendizajes; no solo no lo hace, sino que la evidencia sugiere que los deteriora. La otra razón es la baja asiduidad en la asistencia, que hace que muchos jóvenes no promueven por no alcanzar la asiduidad mínima requerida.

El ausentismo docente, la ausencia de una comunidad educativa, la falta de control por parte de las instituciones y la ausencia de vínculos con las familias explican una parte importante de las inasistencias. Además, tenemos un grave problema en la educación media con las inasistencias docentes. Un estudio realizado hace un tiempo señala que en el año 2008 se perdieron, por inasistencias docentes, justificadas y no justificadas, 50.000 horas de un total anual que se estima en un poco más de 300.000. Son altas las inasistencias docentes en la educación inicial, un poco más bajas en primaria y luego se disparan en la enseñanza media básica y superior.

¿Por qué importa comparar? No nos comparamos por diversión ni por el mero ánimo de competir. Lo que pasa es que los países se desarrollan y se vuelven más igualitarios dependiendo de muchas cosas, entre ellas la educación. No hay país en el mundo que logre altos indicadores de bienestar sin un buen sistema educativo de soporte. A su vez, determinados niveles de riqueza, de desarrollo social y de igualdad económica están vinculados a ciertos logros educativos.

Cuando estas cosas se empiezan a separar –por ejemplo, bajos logros educativos en sociedades ricas o muy desiguales logros educativos en sociedades igualitarias– con el tiempo, como dice Fernando Filgueira, hay dos ajustes posibles: los países ajustan sus logros educativos a sus niveles de riqueza e igualdad o los niveles de riqueza y desigualdad se ajustarán a los niveles educativos. Este

es el dilema y el drama que tenemos hoy planteado los uruguayos con la situación actual de nuestra educación.

Uruguay tiene tasas de egreso de la educación media que son similares a las de Honduras y El Salvador, no a las de Chile y Argentina. Uruguay tiene niveles de desigualdad en egreso que son similares a los de México y Guatemala, no a los de Argentina y Costa Rica. Uruguay tiene cobertura y desigualdad en cobertura parecidas a las de Honduras, Guatemala y El Salvador; están lejos de las de Panamá, Brasil o Ecuador y no son siquiera comparables a las de Chile y Argentina.

En aprendizajes educativos sí somos parte del grupo alto del club regional, pero si nos comparamos en relación con el índice de desarrollo humano, la razón por la que el nuestro es menor que el de Chile, Costa Rica y Argentina es justamente nuestro puntaje en educación. Nuestro índice de desarrollo humano también es más bajo que el de todos los países de Europa del Este, precisamente por nuestro puntaje en educación.

Sin educación no hay desarrollo humano sustentable; así y todo, nuestros puntajes en ese aspecto son similares a los de los países de Europa del Este y de América Latina, pero en las pruebas PISA son peores o iguales.

¿Por qué estamos tan mal? Las razones tienen que ver con la concepción y las políticas educativas, con la estructura institucional del sistema, con su falta de autoridad y con sus graves carencias de gestión. Ni la riqueza general del país ni la situación social de su población, ni los recursos volcados a la educación explican una cobertura tan baja, un egreso ridículo y un aprendizaje mediocre y estancado. Menos explicable aún es que seamos el segundo país en PIB per cápita de la región, el más igualitario según el coeficiente de Gini, el que tiene menor porcentaje de pobreza y el que gasta, en educación por alumno, bastante más que el promedio regional y, sin embargo, estemos octavos en cobertura de educación media básica, decimoprimeros en cobertura de educación media superior y antepenúltimos en materia de tasa de egreso de la educación media superior. ¡Tremendo! ¡Terrible! Esto es un golpe a nuestro sentimiento de lo que debe ser una educación acorde a la historia, la tradición y la trayectoria de nuestro país.

Tampoco podemos explicar que entre 2006 y 2015, período en el que se mejoraron todos los indicadores antes mencionados –pobreza, desigualdad, gasto educativo y crecimiento–, los índices de resultado casi no se hayan movido y, en muchos casos –en casi todos–, comparativamente hayan empeorado, con la salvedad de la educación inicial y de algunos logros en materia de repetición en enseñanza primaria.

Por otra parte, carecemos de un marco curricular común que dé sentido y continuidad a los alumnos, maestros y profesores. Me refiero a un marco curricular común construido desde una mirada de competencias y capacidades. Esta ausencia la pagan los niños y los adolescentes en sus trayectorias en el sistema educativo, y la paga también el sistema en descoordinación y el país en capacidades y en incremento de la desigualdad.

El sistema educativo expulsa curricular y pedagógicamente a los alumnos porque ofrece propuestas fragmentadas, desconectadas de sus necesidades, y no les da las herramientas necesarias para actuar de manera competente como personas, ciudadanos e integrantes de la sociedad. Estamos hablando de un currículo muy extenso en enseñanza primaria, y superficial, asignaturista y contenidista en la educación media básica y media superior. En vez de entenderse a las disciplinas o asignaturas como herramientas que forjan y estimulan el pensamiento, se transforman en fines en sí mismas. Además, existen tres subsistemas que, si bien coordinan, carecen de un eje de autoridad en el Codicén, ya que este, a su vez, carece de una mirada estratégica.

El llamado Marco Curricular de Referencia Nacional parecía una buena estrategia, aunque tardía –porque no se anunció al inicio de 2015, al asumir las actuales autoridades–, hasta que uno lee el texto. No es un marco ni muy curricular ni muy de referencia nacional, sino algo a mitad de camino, falto de convicción y casi hecho para cumplir. Las propias autoridades de la ANEP –y cito sus palabras– definen así el tema: «El establecimiento de un Marco Curricular de Referencia Nacional no limita la forma en que los Consejos Desconcentrados, a cargo de los diferentes tramos educativos, organizan sus planes o programas. Por el contrario, acompaña y potencia dicha construcción». Este es un grosero error conceptual, ya que la evidencia mundial indica que los marcos curriculares son precisamente un eje organizador de los planes y programas en sentido orientativo y vinculante, y abarcan aspectos referidos a los contenidos educativos, a las cargas horarias, a los criterios y herramientas de evaluación, a la infraestructura, a los equipamientos, al perfil del rol y la formación docente y a los materiales de enseñanza y de aprendizaje, entre otros elementos relevantes.

En cambio, esta propuesta equivale a decir: «Lo haremos, pero ustedes después hagan lo que quieran». Un auténtico marco curricular común ordena al conjunto del sistema y lo hace, por el bien del estudiante –a quien prioriza por encima de las autonomías de los consejos desconcentrados–, modificando planes y programas al final y no al inicio. Esto lo hace en debate con los consejos desconcentrados, pero lo hace. No lo deja librado a que luego los consejos desconcentrados se sientan acompañados y potenciados, sino que lo hace aumentando la libertad del docente para elegir contenidos y estrategias. ¡Lo hace!

Tampoco se ha cumplido con la iniciativa de crear un ciclo básico común bajo una misma institucionalidad –promesa de campaña–, ni con el compromiso de campaña de constituir dos grandes sistemas, uno de educación com-

prensiva hasta los catorce años y otro de educación para los jóvenes de quince a diecisiete años. Nada de eso existe ni siquiera en lo básico, que es su abordaje conceptual, sino que siguen existiendo propuestas curriculares desconectadas entre educación primaria y educación media.

Poco y nada se ha avanzado en la idea y promesa de un esfuerzo edilicio centrado en la enseñanza media básica, en combinación con las escuelas de tiempo completo, para expandir cobertura y horario en un modelo de centro comprensivo de cinco a catorce años.

Analicen los programas de Matemáticas, de Lengua, de Historia y verán que no hay conexiones, ni continuidades, ni referencias de un grado a otro, sino que hay repeticiones, de tal manera que en diferentes grados parece que se diera lo mismo. Busquen luego información de varios países sobre estos mismos ejes curriculares –se llaman así– y verán, por ejemplo, que se habla de Matemáticas desde kínder hasta los diecisiete años y de Lenguaje de cuatro a dieciséis años.

A nadie se le ocurre armar por año y luego sumar por año para cada ciclo y luego sumar por ciclos para tener el total. El sistema se monta exactamente al revés: primero, se analizan las grandes metas de competencia del sistema, es decir, el todo en progresión a lo largo de todo el trayecto; después, las grandes áreas, los subciclos, los perfiles de logro y, finalmente, las horas, los tiempos, los contenidos y las asignaturas al servicio de todos los elementos anteriores.

Los estudios del INEEd y también uno elaborado por Ricardo Vilaró, a pedido del MEC, ya indicaban en 2015 este problema de asignaturismo descoordinado y contenidista y de dinámicas de cambio que no funcionaron, pero estos son documentos que el Codicén ha olvidado o ha tildado de ser una mera «producción académica», dicho esto entre comillas.

La fragmentación del currículum sigue siendo una nota típica del sistema educativo. Es más: desde el área de estadísticas educativas del propio Codicén, cuando se evalúan los resultados de aprendizaje, se llama la atención, justamente, sobre este tema.

Las autoridades educativas lo están haciendo exactamente al revés de como se debe reformar una estructura curricular. El Codicén dice que debe liderar y que lo está haciendo, pero lo que hace realmente es sumar a lo que ya está y eso determina que se avance poco y mal. Las autoridades de educación primaria y de formación docente han tenido el coraje de plantearse un reordenamiento más razonable, que incluye redefinición de perfiles, ciclos, flujos, estrategias y contenidos, pero también sabemos que los sistemas educativos no se cambian por partes o por enfoques fragmentados. Las autoridades de primaria lo están haciendo solas, y luego se sumará lo otro, es decir, nuestra zona crítica, que es la educación media. ¡Vaya a saber cómo termina armado el esquema final!

Sin un Codicén que promueva efectivamente un marco curricular común, este será solo un documento anecdótico o algo que demorará siglos –téngase en cuenta que este documento que ha elaborado el Codicén es para debatir y luego generar algo, que sería un preliminar a fines de 2017, es decir, a un ritmo propio del siglo XIX, totalmente ajeno al siglo en que vivimos–, pero ya, de principio, está mal enfocado: se refiere a un supuesto marco sin carácter vinculante con el sistema educativo en su conjunto, conceptualmente equivocado, cuyo resultado solo puede generar más caos y desorientación en el sistema educativo.

Pero, además, tampoco tenemos un sistema nacional de evaluación estandarizado. Solamente contamos con pruebas internacionales que se realizan cada varios años y con las que se aplican a nivel nacional a los sextos años. Parece que no se entiende que un sistema nacional de evaluación es una poderosa herramienta para apoyar los aprendizajes. El sistema de evaluaciones formativas en línea –que es una gran innovación e instrumento– sigue aplicándose si los consejos desconcentrados quieren. La política de evaluación educativa debe ser nacional, no potestad de la autonomía de los consejos desconcentrados. ¡Ojalá empiece a ocurrir un sistema de evaluación ordenado! Dicen que va a ocurrir el año que viene. ¡Bienvenido sea si el INEEd empieza a tener pruebas estandarizadas el año que viene, pero eso no ocultará que, como país, demoramos doce años en poner a funcionar un sistema estandarizado de evaluación! Un sistema que no se mide a sí mismo y que no se evalúa con criterios estandarizados internos y externos es un sistema que no aprende.

Nuestra educación media posee un sistema de elección de horas que es perverso. Lo primero que hace es generar más rotación docente anual; lo segundo que genera es inseguridad y atraso en los inicios de año para docentes y estudiantes; lo tercero que produce es mala distribución de nuestros recursos humanos. Pero lo peor –¡por lejos!– es que genera y potencia la desigualdad porque la gran mayoría de los docentes de bachillerato en centros educativos como el IAVA, el liceo Zorrilla o el liceo Bauzá son docentes efectivos de grado 4 a 7, que eligen una unidad docente –veinte horas– o más en un mismo centro y que, por antigüedad y puntaje están seguros en sus cargos, mientras que en Casabó, Cerro Norte y Casavalle predominan los docentes interinos o efectivos grado 1 y 2, que eligen a veces, pero no siempre, una unidad docente en el mismo liceo, rotan más y tienen que correr de un lado a otro para cumplir sus horarios.

Entonces, nuestro sistema de enseñanza media no solo no combate la desigualdad de origen, sino que la agudiza. ¡Esto es de una enorme gravedad! El gasto por alumno de bachillerato en los barrios de nivel socioeconómico más alto es mucho mayor que el gasto por alumno en los barrios de nivel socioeconómico más bajo.

¡Un Gobierno que se define de izquierda tolera, reproduce y legitima estas situaciones! No se entiende y es, además, injustificable. ¡Debe ser motivo de vergüenza que esta situación se mantenga y se tolere de esta manera, año tras año, desde hace mucho tiempo!

En el ciclo básico ocurre lo mismo. La rotación docente es mayor en Cerro Norte que en la costa; el docente-taxi es mucho más frecuente en Cerro Norte que en la costa. No es casualidad que nuestras tasas de egreso en primaria sean universales y relativamente igualitarias en los diversos niveles socioeconómicos –porque primaria busca corregir las desigualdades de origen, o al menos esa es su intención–, mientras que las desigualdades de egreso de la enseñanza media son las peores de la región. Esto sucede desde hace ya un tiempo y lo documenta Martín Pasturino, en forma clara, en un estudio que el Ministerio de Educación y Cultura le encargó, pero que el Codicén parece haber olvidado.

Estas diferencias que mencionamos se manifiestan luego en cosas muy concretas: dónde faltan más los profesores, dónde cuesta más cubrir todas las horas, cuántos de estos docentes tienen otro trabajo, qué cantidad de grupos y liceos tienen que cubrir al mismo tiempo los docentes de menor grado. En todos los casos la situación es mucho peor en las zonas más marginales y con aquellos estudiantes que requieren más apoyo. Lo más grave es que hace muchos años que estas cosas se saben y no se modifican.

Por otra parte, los directores carecen de autonomía y de recursos, y en algunos casos de formación específica para gestionar un centro educativo. De hecho, muchas veces los directores cobran menos que los grados 6 o 7 con similar cantidad de horas. Los centros de zonas más vulnerables, en media, presentan alta rotación de directores. En rigor, en la enseñanza media se carece de la idea de comunidad educativa a nivel de sistema y tampoco se está promoviendo esta concepción. Los centros que logran generar este sentido de comunidad lo hacen a pesar de todas las reglas del sistema: de las reglas de elección de horas, de selección y de sentido de formación, de equipos directivos, de autonomía. ¡Las reglas vigentes juegan totalmente en contra de la construcción comunitaria!

Si quieren, sigan hablando del territorio –¡todo lo que quieran!–, pero si no modifican las reglas, los incentivos, la formación y la autonomía de los centros, nada va a cambiar. El territorio se ha transformado en una palabra mágica que todo lo explica y que parte, equivocadamente, de la idea de que basta solo con decir que se va al territorio para tener educación. El territorio es un anclaje necesario de la política educativa, pero no es la política educativa. ¡La regionalización no es una estrategia correcta! Su resultado no es otro que aumentar la burocracia y el clientelismo para aumentar el poder patrimonial de las autoridades de turno.

La autonomía debe potenciarse a nivel de los centros educativos y no de las estructuras intermedias, regionales o departamentales. ¡Se abandonó el único programa que promovía la construcción de comunidades educativas a escala local, el proyecto Promejora! Nuevamente se dejaron de lado los estudios que evidenciaban su impacto. El camino emprendido es totalmente contrario a los objetivos de desarrollo de la autonomía de los centros educativos.

El ausentismo docente de enseñanza media es un serio problema, tal como lo muestra un estudio de Martín Pasturino encargado por el Ministerio de Educación y Cultura en 2015. Pasamos de 5000 horas perdidas en secundaria pública en 1998 a 50.000 en 2008. Entre 2005 y 2008, las horas no dictadas en enseñanza media aumentaron de 37.000 a más de 50.000. ¿A cuánto ascienden hoy las horas no dictadas? Me imagino que, dada la gravedad del dato, existe un seguimiento sobre su evolución. ¿Cuál ha sido la evolución en secundaria, en educación media técnica, en primaria, de las horas perdidas? ¿Cómo se puede explicar que esto haya sucedido en el mismo momento en que aumentaron, de manera muy significativa, las personas y docentes contratados y se incrementaron los salarios, todo eso manteniendo estable la matrícula? ¡¿Cómo pasó eso?! ¿Cuántas horas no se dictan hoy en nuestro sistema educativo?

En fin, son muchas preguntas y confirmaciones de la falta de rumbo de la conducción educativa y de su responsabilidad directa en el enorme fracaso de estos años.

Ahora vamos a respaldar todas nuestras afirmaciones con los datos concretos.

Vamos a empezar con la matrícula, y a este respecto nos apoyamos en los anuarios estadísticos del Ministerio de Educación y Cultura de 2004, 2014 y 2015 –en la lámina que se está proyectando pueden ver los datos–, porque se ha hablado mucho de la matrícula y su evolución.

En la educación inicial la matrícula aumentó de 2004 a 2014. En el mismo período se redujo la matrícula en la enseñanza primaria, que pasó de 367.000 a 319.000 estudiantes. En la educación media básica la matrícula en 2004 era de 146.243 y en 2014 había aumentado solo a 151.420. En el segundo ciclo la matrícula llegaba a 127.000 en 2004 y en 2014 era de 115.000. La educación media técnica es el único caso en que hubo realmente un crecimiento importante: se pasa de 65.000 a 81.000 en 2014. Si sumamos el total de alumnos desde la educación inicial hasta la educación media –técnica y no técnica–, encontramos que la matrícula apenas aumentó, en diez años, de 847.206 alumnos a 849.200. ¡Apenas 2000 en diez años!

Si tomamos en cuenta solo la educación pública –es decir, la educación administrada por la ANEP–, se muestra una reducción de estudiantes, que bajan de 708.000 a 649.000. Se redujo en más de 50.000 estudiantes. Por las dudas, si tomamos la información más reciente –el Pa-

norama de la Educación 2015, publicado por el MEC–, y miramos los datos de la evolución de la matrícula desde primaria hasta educación media técnica y no técnica, podemos ver que se reduce de 662.000 en 2004 a 644.000 en 2015. Alrededor de 18.000 estudiantes menos. Si solo tomamos en cuenta la matrícula de la ANEP, podemos observar que se reduce en unos 35.000 estudiantes.

¡De cualquier forma que se mida, la ANEP no ha aumentado el número de alumnos que tiene a su cargo, sino que más bien los redujo! Por lo tanto, es una auténtica falacia colocar en la matrícula la responsabilidad de los problemas de aprendizaje, de servicios y de calidad educativa. La matrícula de la ANEP ha caído en el período, o al menos no ha aumentado; no importa la fuente que tomemos: no presenta variaciones sustantivas.

Pero miremos los vínculos funcionales, es decir, la cantidad de personas que trabajan en la ANEP. De 2005 a 2015 pasamos de 53.500 a 84.500. Los vínculos laborales con la ANEP aumentan en más de 30.000, con una matrícula estable: alrededor de 650.000 estudiantes. El gasto real por alumno en el período que va de 2005 a 2012 aumentó significativamente en los tres subsistemas, duplicándose en términos reales, pero la cantidad de personas, los contratos y el dinero se incrementaron muy por encima –¡muy por encima!– de la matrícula. No se explican los resultados pobres o directamente negativos que veremos en cobertura, trayectoria, egreso y aprendizaje.

En conclusión: se mantuvo estable la matrícula total de la ANEP; se desmienten las teorías muy utilizadas de que la calidad se resintió por el aumento sustancial de la matrícula. ¡Eso no es cierto, no resiste el análisis de las cifras concretas! A la ANEP asisten menos estudiantes que en 2004 en educación primaria y media, y la calidad de la enseñanza –como diremos enseguida– es cada vez peor.

Además, aumentó el peso de la educación privada. Es decir que durante el período de gobierno del Frente Amplio aumentó la tendencia a la privatización del sistema educativo. ¿Por qué? Porque en un período de crecimiento económico aumenta el número de hogares que pueden pagar para mandar a sus hijos a la educación privada y como existe una mala evaluación sobre la calidad de la educación pública, más familias hacen el esfuerzo y mandan a sus hijos al sector privado.

¡No se engañen! Si en el último año ha habido un retroceso de la educación privada tiene que ver con que ha habido un cambio, también, en el marco económico del país.

¿En estos años aumentó el número de establecimientos educativos? ¿Se destinaron importantes recursos a la construcción de nuevos centros educativos? Quiero saberlo porque la División de Investigación, Evaluación y Estadística de ANEP decía que en 2006 había 2781 establecimientos educativos, y en el 2014 hay 2800. El *stock* de centros educativos aumentó en 19. Se construyeron unos cuantos liceos en secundaria, pero al mismo tiempo se cerraron escuelas rurales y, en definitiva, el *stock* de establecimientos tuvo un aumento pequeño.

Además, tenemos problemas en la adecuación porque, de acuerdo con mis datos –aunque me gustaría saber cuáles son las cifras que tiene la ANEP– y con los que publicó la División de Investigación, Evaluación y Estadística de ANEP, el número de centros educativos de la UTU, de la educación técnica, bajó de 129 a 127 entre 2006 y 2014, mientras que la matrícula aumentó simultáneamente de manera significativa.

No aumentó la matrícula en el sistema de la ANEP en general, pero sí aumentó en el subsistema de educación técnica y, sin embargo, ni siquiera hubo capacidad para atender ese incremento parcial de la demanda. El año pasado quedaron alrededor de 2000 estudiantes sin atender. El día que comenzaron las clases eran 8000 –fue lo que salió publicado en los medios– y se terminó en 2000. Todo indica que este año también va a quedar cierto número de estudiantes –no sabemos cuántos; esperemos que sean muchos menos– sin poder estudiar en la educación técnica aun queriendo hacerlo.

Además, como todos los años, se generan problemas con las inscripciones, el tamaño de los grupos y la organización del comienzo de clases, como si fuera un hecho inesperado que toma desprevenidas a las autoridades educativas. ¡¿Qué dejamos entonces para los países en los que explota la matrícula o donde existe un gran crecimiento demográfico?! ¡Imagínense qué pasaría en nuestro país si tuviéramos el crecimiento demográfico de otras sociedades! Aquí no ocurre nada de eso. Es muy fácil saber cuál va a ser la demanda con años de anticipación para dar una respuesta adecuada, pero ni siquiera eso se hace. Parece no existir algo tan simple como el modelo de proyección de población por grupos etarios.

Otro año más el comienzo de clases estuvo marcado por problemas organizativos que derivaron en marchas y contramarchas en las inscripciones. El esfuerzo por evitar la pérdida de estudiantes en el salto de primaria al ciclo básico tuvo problemas. ¡Al comienzo de las clases había alrededor de 2000 alumnos que no habían confirmado la inscripción! Encima, nos acabamos de enterar –¡esto sí que es grave!– de que la ANEP no mandó a tiempo al BPS la lista de alumnos que no asistieron a clase a pesar de que sus responsables cobran las asignaciones familiares. ¡O sea que las familias que cobran asignaciones familiares y no mandan a sus hijos a la escuela o al liceo siguen cobrándolas, violando la ley vigente, porque el Codicén no envió los datos a tiempo al BPS! ¡Es un modelo regresivo de política social, donde las contraprestaciones se convierten en un saludo a la bandera! ¡Vale tanto cumplir que no cumplir! La condicionalidad de la asistencia escolar es una obligación legal y busca evitar que los niños y los jóvenes deserten de la educación formal. ¡Esta actitud del Codicén es muy grave puesto que, por desidia, falta de voluntad o

ausencia de profesionalidad, incumple con la obligación de informar al BPS para que este actúe! ¡Se puede decir que con esta omisión en la aplicación de las normas vigentes el Codicén está promoviendo la deserción escolar porque, en el caso de gurises que no van a la escuela, no se aprieta a los padres para que los manden! ¡Los señores del Codicén no envían los datos al BPS para que se aplique la ley vigente! Lo digo desde una perspectiva de izquierda –¡de izquierda!– porque el objetivo de las políticas sociales es que los gurises se eduquen, es presionar a los padres para que manden a sus hijos a la escuela y al liceo, porque si no va a ser cada vez peor la inequidad ¡Pero el Codicén se olvida, no sabe o no tiene los elementos para mandar los datos al BPS! ¡Es muy grave, gravísimo!

Pasemos a la cobertura. ¿Cuánto hemos aumentado la cobertura entre 2005 y 2015? La tasa de cobertura de primaria es universal y se ha mantenido en tales niveles: 98 % o 99 %. Hay que decir también que la cobertura era universal con anterioridad al 2005. La tasa de cobertura de tres a cinco años viene aumentando a buen ritmo, con universalidad en cinco años, casi universalidad en cuatro años y aumenta la de tres años, que era una de las promesas y reconozco que se está avanzando en eso.

Nuestros problemas en educación inicial y primaria no son de cobertura o de egreso, sino que, a nuestro juicio, tienen que ver con la asiduidad en la asistencia, con las trayectorias y con los aprendizajes. Veremos algunas de estas cosas más adelante.

Entre los doce y los catorce años, el sistema era casi universal en el 2000: del 95 %; entre 2006 y 2010 cayó levemente al 94 % y en 2015 aumentó muy levemente, llegando al 96,2 %. Esto hay que verlo, además, en forma comparada; estamos hablando de la educación media básica. Argentina y Chile ya nos superaban en el 2000 y en el 2013 llegan a cerca del 99 %, es decir, plena universalidad. Pero entre 2000 y 2013 Panamá, Brasil, Perú, República Dominicana y Ecuador, partiendo de niveles inferiores al 90 %, nos superaron o igualaron, pues están en el entorno del 96 %. O sea que nuestros avances en cobertura son pequeños. Pero la situación es definitivamente muy grave entre los adolescentes de quince a diecisiete años. Desde el Gobierno se defiende que hemos avanzado y se muestran números: del 2006 al 2015 pasamos de 75 % a 82 %. Vamos a la comparación: entre los años 2006 y 2015, Uruguay aumenta siete puntos y llega al 82 %; Argentina, Brasil y Chile ya estaban por encima de esos porcentajes en el 2000 y siguieron avanzando. A su vez, entre los años 2000 y 2013 otros países avanzaron mucho más que Uruguay. En la diapositiva pueden ver algunos datos al respecto. Bolivia aumenta de 76 % a 88 % –es decir, doce puntos– y en Ecuador pasó de 63 % a 84 %, o sea, veintiún puntos. Veamos ahora cuánto han avanzado aquellos países que se ubicaron guarismos similares a los que tiene nuestro país en la actualidad. Paraguay pasó de 64 % a 81 %: tuvo diecisiete puntos de aumento; Costa Rica pasó de 58 % a 81%: veinticuatro puntos de aumento. En definitiva, todos avanzan más rápido que nuestro país: los que antes estaban por encima, aumentaron su ventaja; los que estaban iguales, ahora nos superan, y los que estaban por debajo, ahora nos alcanzaron. Fracaso total.

¿Estos problemas de cobertura son generales o se concentran en ciertas poblaciones? ¿Saben cuál es la cobertura a nivel de los muchachos que tienen entre quince y diecisiete años y que provienen del 20 % de hogares más pobres? Según el MEC, en el 2015 fue del 70 %, y solo llegó al 57 % entre los de diecisiete años. Por lo tanto, más de cuatro de cada diez están fuera del sistema. Mientras tanto, si tomamos el 40 % de los hogares más ricos, la asistencia es de más del 95 %. Esto demuestra una inequidad absoluta en cuanto a la cobertura del sistema educativo. En relación a la cobertura en educación en estas edades críticas estamos gestando dos países diferentes. De acuerdo al Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina de la Unesco, que compara el 30 % más pobre contra el 30 % más rico, la distancia en cobertura era, en 2013, la más grande de toda la región, con excepción de Honduras y de Guatemala. ¿No nos da vergüenza? ¿Es esto algo propio de Uruguay? Estamos hablando de una enorme inequidad en el acceso a la educación luego de más de una década de Gobiernos de izquierda. ¡A mí me da vergüenza!

De acuerdo a la misma fuente, entre el 2000 y el 2013 Uruguay también es el que menos avanzó en cobertura para las edades que van desde los quince a los diecisiete años. Sin embargo, según el MEC, entre 2006 y 2015 hubo un aumento del 10 % en la cobertura de los adolescentes de quince, dieciséis y diecisiete años del quintil más pobre. Esto representa aproximadamente un estudiante más por cada diez que asisten de ese quintil. A los quince años hoy asisten ocho de cada diez; a los dieciséis, siete de cada diez y, a los diecisiete, cinco y medio de cada diez. Tomemos los avances que documentan la ANEP y el MEC para proyectar cuándo razonablemente tendremos un sistema universal de cobertura en educación media. El Gobierno dice que quiere universalizar la educación media; ya no habla de metas de egreso sino solamente de cobertura. A este ritmo, ¿cuándo lograríamos universalizar la educación media? Tomo los datos del MEC. En la diapositiva se muestra lo que nos llevaría universalizar la cobertura –no ya el egreso, ni mucho menos– en los tres últimos años, es decir, de los quince a los diecisiete años, que es donde se concentra nuestro déficit. Si nos fijamos una meta del 96 % o 97 % de cobertura como símil de la universalidad, a este ritmo, siendo realistas, llegaríamos en el 2034 y, siendo optimistas, en el 2029.

De acuerdo a las tendencias disponibles del sistema recién referido de la Unesco, Chile ya casi lo ha hecho porque en el 2013 la cobertura alcanzaba el 92 %; Argentina lo logrará en el 2019; Brasil en el 2022; Ecuador entre el 2020 y el 2025; Bolivia tal vez antes del 2025 y Perú en el 2025. Esto siempre de acuerdo con las tendencias reales del propio sistema, y a no ser que los datos del 2016 y del

2017 muestren un radical aumento del ritmo, la meta del Gobierno no se cumplirá al final del período; tampoco lo hará a fines del 2025. Con viento a favor recién se lograría en 2029 y, si somos realistas, en 2034. Es inaceptable; el país no puede aceptar estos ritmos. Seamos claros: muchos de los países que hemos mencionado en la comparación han aumentado el gasto en educación en forma importante, pero en la gran mayoría de ellos ese aumento no fue mayor que el que hizo el Uruguay en estos años. Por lo tanto, podemos y debemos cambiar nuestros ritmos y tendencias. ¿Hay que asignar más recursos? Por supuesto que sí, pero no para estos ritmos. Lo cierto es que los ritmos reflejan la combinación de una ausencia efectiva de voluntad política, un liderazgo educativo inexistente y una orfandad de propuestas educativas.

Pasemos a la trayectoria. ¿Qué pasa con el tránsito de los chiquilines por el sistema educativo? En primaria la tasa neta de asistencia no sufrió variaciones en el período, aunque hay una pequeña disminución de unas décimas: era del 95 % en el 2006, pero descendió al 94,8 % en 2015.

Otro indicador es la asistencia insuficiente, que no es deserción, pero implica afectación del aprendizaje por falta de asistencia suficiente a clase. ¿Qué es la asistencia insuficiente? Se trata de aquellos estudiantes de enseñanza primaria, en este caso, que asistieron más de setenta pero menos de ciento cuarenta días de clase, o sea, los que faltaron entre cuarenta y ciento diez días sobre un total de ciento ochenta. Aunque les parezca mentira, en el período, la evolución de este indicador es negativa. En el 2006 la asistencia insuficiente estaba en 5,6 % y al final del período, en el 2015, estaba en 8,7 %, lo que arroja un incremento de más del 50 %. Aclaro que la fuente de estos datos es el Monitor Educativo de Enseñanza Primaria. Quiere decir que no solo no lograron que los chiquilines concurrieran más a clase, sino que aumentó el número de alumnos que no concurren normalmente a clase con respecto a 2005. ¡Y estamos hablando de enseñanza primaria, que es uno de los sistemas que funcionan menos mal! La brecha social del abandono intermitente muestra, además, una gran diferencia según el nivel socioeconómico del hogar. Durante el período considerado, la diferencia en el porcentaje de alumnos que registran asistencia insuficiente aumentó entre aquellos que pertenecen al primer y al último quintil de nivel socioeconómico. En el 2006 los alumnos de contexto socioculturales favorecidos tenían un porcentaje de asistencia insuficiente 7,6 % menor que los alumnos de contexto sociocultural crítico. En 2014 esta distancia aumentó a diez puntos. Quiere decir que con relación a este indicador, que mide inequidades con respecto al acceso a la educación, también estamos peor. La tasa de asistencia insuficiente en enseñanza primaria era de 4,1 % para los alumnos de contexto más favorecido, mientras que alcanzaba el 14,1 % para los de contexto crítico: diez puntos de diferencia. Estos son los datos de la ANEP del 2016.

En cuanto a la repetición, es verdad que en enseñanza primaria se produce una reducción constante. Se pasó de 10,13 % en 2002, a 5 % en 2015, es decir, la mitad. Esta tendencia es positiva y, obviamente, la reconocemos porque es bueno encontrar puntos positivos entre tanto desastre. Sin embargo, nos quedan dudas sobre los procesos de aprendizaje, particularmente si se tiene en cuenta que el porcentaje de repetición en sexto de escuela es del 2 %, mientras que el que se registra en primer año del ciclo básico es del 30 %. Además, hay que tener en cuenta que hay un 30 % de escolares que finaliza el ciclo de primaria con extraedad y que casi el 50 % llega al ciclo básico con problemas de lectura y cálculo matemático. Por lo tanto, también tenemos problemas de aprendizaje en el primer nivel de enseñanza, en la enseñanza primaria.

Con respecto a la tasa neta de asistencia, en la enseñanza media hay dos situaciones bien diferentes: en el ciclo básico se ubicó en el 72 % en 2005, pero al final del período, en 2015, se produjo un leve crecimiento, alcanzando el 76,8 %. Estos son datos del Codicén a partir de la encuesta de hogares del INE del 2015.

En el bachillerato la situación es muy distinta. En el 2005 el porcentaje estaba cerca del 50 % –estamos hablando de la tasa neta de asistencia–, pero en el 2015 termina en el 45 %. Quiere decir que en el período se redujo la tasa neta de asistencia de la enseñanza media superior. ¡Esto es brutal! La extraedad ha oscilado entre el 38 % y el 46 % en los liceos públicos diurnos; por supuesto, dejo de lado los nocturnos donde, obviamente, la extraedad es la norma. En promedio, dos de cada cinco alumnos de nuestros liceos no están en el curso previsto para su edad. En el quinto año de bachillerato la proporción alcanza casi el 50 % pero, además, la situación de extraedad otra vez varía mucho según los ingresos del hogar. En 2012, en primer año del ciclo básico la extraedad era de 39 % en el quintil de menores ingresos y de 7,6 % en el quintil de ingresos más altos. Un estudio comparado de los países que realizaron las pruebas PISA en varias oportunidades muestra que Uruguay y Argentina son los únicos de América Latina en donde los jóvenes de quince años aumentaron el rezago escolar en las sucesivas mediciones. Este dato surge de un trabajo publicado por Cippec, realizado por el argentino Axel Rivas. En Uruguay el rezago escolar pasa de 32 % en 2003, a 40 % en 2012. De acuerdo con los datos PISA 2012, Uruguay es el que tiene el menor porcentaje de estudiantes de su edad cursando el último año de secundaria. Junto con Brasil somos los países que tienen mayor porcentaje de extraedad, mientras que junto con México somos los que más estudiantes han expulsado del sistema educativo. Junto con Argentina somos los países que menos aumentaron su tasa neta de escolarización en secundaria y los únicos que aumentaron su tasa de matriculación con extraedad. Ambas mediciones se realizaron entre los años 2000 y 2012.

Pero el problema es más grave si medimos cuántos alumnos no asisten a ninguna institución de educación formal. De acuerdo al censo de 2011, con doce años no asistía solo el 1,8 %, pero el porcentaje se multiplica por

diez a los quince años, alcanzando al 18,4 %, que a los dieciocho llega al 50 %.

En materia de repetición las cosas no son mejores. En 2002 la tasa de repetición en el ciclo básico era del 21,4 % y del 26,7 % en el bachillerato. Al iniciar el Gobierno del Frente Amplio, en 2005, había crecido a 23,1 % y 27,8 % respectivamente. Pero en el 2014 se ubicó en 25,8 % y 29,1 %. Es decir que aumentó la tasa de repetición con respecto a los años 2002 y 2005. ¡Con toda la plata, con todos los recursos, con todo el crecimiento que tuvo este país! ¡Es increíble!

De acuerdo a los datos de las pruebas PISA de 2015, somos el tercer país con mayor tasa de repetición de los 72 que participan en esas pruebas. Es un informe de las pruebas PISA, citado por el doctor Pedro Ravela hace un par de meses.

A su vez, un estudio realizado por Santiago Cardozo –técnico de primer nivel, sociólogo– muestra que, en 2016, de los estudiantes que respondieron las pruebas PISA en 2009 y que en ese momento tenían rezago, solo el 6 % completó la enseñanza media seis años más tarde.

En definitiva, somos de los peores de la región en tasa neta de escolarización, atraso escolar, extraedad y tasa de repetición en secundaria. Entonces, no solo que en lo que avanzamos lo hicimos mucho menos que nuestros vecinos, sino que en varios indicadores retrocedimos, como en repetición y extraedad. ¡Un desastre en toda la línea! ¡Una máquina de expulsar jóvenes y adolescentes! ¡El sistema genera fracaso y expulsa jóvenes! Obviamente, estos indicadores tienen directa relación con la estructura y el funcionamiento del sistema educativo. La compartimentación de los subsistemas es un factor relevante para explicar estos resultados. Contrariamente a lo que pasa en el mundo en general, donde los países tienden a integrar niveles y ofertas educativas en función de competencias reflejadas en los perfiles de egreso, en el Uruguay apostamos al fraccionamiento como criterio de política educativa, curricular, pedagógica y docente. La integración de los ciclos educativos es imprescindible y su ausencia es responsabilidad directa del Codicén, que se ha expresado en la negativa a construir y adoptar un marco curricular común en serio, es decir, mediante la definición de competencias y capacidades.

Pasemos al egreso. La tasa de egreso de primaria mejora sin extraedad: pasamos del 77 % en el 2005 al 81 % en el 2013. Sin embargo, esta aparente mejora se convierte en fracaso cuando se la compara con la situación de los países de América Latina. En 2005 estábamos en el cuarto lugar, mientras que en 2013 bajamos al octavo. Además, somos el tercer país con menor tasa de crecimiento del egreso –en edad– de la región y el segundo que más lugares cayó en el *ranking* de egresos de primaria. Son datos educativos del BID. La tasa de egreso de la educación básica era del 57,8 % en 2005; nos ubicábamos en el quinto lugar en América Latina. En 2013, Uruguay pasó al undécimo lugar, siendo el único país de América Latina que redujo su tasa de egreso con respecto a 2005, pues pasó del 57,8 % al 54,1%. Entre los años 2000 y 2005 la tasa de egreso del ciclo básico se mantuvo estable, pero de 2005 a 2013 se redujo un 3,7 %. En el mismo período los países de América Latina incrementaron promedialmente sus tasas de egreso en diez puntos.

Con respecto al egreso de bachillerato éramos decimoterceros en el 2005 –ya estábamos muy mal en relación con otros países de América Latina–, pero en 2013 bajamos al decimoquinto lugar, ubicándonos solo por arriba de Costa Rica y Guatemala, pero por debajo de Nicaragua y El Salvador. ¡Es escandaloso!

La tasa de egreso de la enseñanza media había aumentado 8,3 % entre los años 2001 y 2005, en plena crisis económica, mientras que solo aumentó un par de puntos entre 2005 y 2013, con el enorme incremento presupuestal aplicado a la educación. Observen este dato: la tasa de egreso de los estudiantes pobres chilenos es superior a la tasa de egreso de los estudiantes no pobres uruguayos. Entre los hogares más ricos de nuestro país, la tasa de egreso de enseñanza media es el 70 %; en otros países de la región el 70 % es el piso del egreso general.

Algunos cálculos indican que a este ritmo la universalización del egreso de la educación media se alcanzará en 2090, es decir: nunca. El director del INEEd nos dice que si no se modifica la tendencia de la baja de la tasa de egreso de secundaria «Uruguay será un país donde la mitad de la población no tendrá educación secundaria». ¡Escandaloso! Esto lo dijo en marzo de este año. Somos el peor de la clase en este tema y, sin embargo, el discurso oficial es negar la realidad, reflejando una visión autocomplaciente, obviamente muy alejada de lo que debería ser una propuesta real de transformación educativa, de izquierda, de cambio.

¿Qué pasa con los aprendizajes? Aunque parezca mentira, la ANEP no ha fijado metas de aprendizaje, lo que es todo un indicador en sí mismo sobre la política educativa. Se supone que si un sistema tiene cursando efectivamente al cien por ciento de los jóvenes en edad de cursar, probablemente tendrá más dificultades para enseñar con calidad que si tiene menos jóvenes en el sistema. Desde este punto de vista, los resultados negativos en materia de matrícula, cobertura, trayectoria y egreso podrían ser una ventaja para obtener mejores resultados en materia de calidad, ¡pero no! También en esta dimensión tenemos serios problemas y retrocesos. Las pruebas elaboradas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de Unesco –pruebas Llece–, que estudian los aprendizajes de los estudiantes de primaria en 3.º y 6.º de escuela, para los años 2006 y 2013 muestran un significativo estancamiento de los aprendizajes, tanto entre los alumnos de 3.er año como en los de 6.º, en las dimensiones de la lectura, las matemáticas y las ciencias. Sin embargo,

este panorama de estancamiento se vuelve más sombrío cuando se realiza la comparación con la región: Uruguay crece menos que las demás naciones en todas las áreas comparando el 2006 con el 2013. Es decir, éramos los mejores en 2006; sin embargo, la distancia con respecto a los demás países disminuyó en los dos niveles y en todas las áreas de conocimiento medidas. Es más, en 3.º de primaria Uruguay creció muy poco y otros países se acercaron a su puntaje, pero en 6.º perdimos el primer lugar con respecto al 2006. Uruguay fue el tercer país con menor crecimiento de los puntajes de aprendizaje en 3.er año y el segundo con mayor decrecimiento en los puntajes de 6.º año. ¡Y estamos hablando de primaria! Recién desde 2016 se definieron perfiles para 3.º y 6.º de primaria, aunque lamentablemente siguen siendo definidos en función de contenidos, con una mentalidad tradicionalista.

El director ejecutivo del INEEd, Mariano Palamidessi, dijo que de acuerdo a mediciones de la propia ANEP, casi la mitad de los chiquilines uruguayos que salen de la escuela lo hacen sin pasar el umbral de los aprendizajes básicos: leer, escribir, calcular. Esto no lo digo yo, sino el director ejecutivo del INEEd. El problema está instalado a lo largo y ancho del sistema, no se da solo en la enseñanza media, pero vayamos a esta. No existe un currículum articulado en secundaria; se yuxtaponen los programas de asignaturas, privilegiando la lógica de cada disciplina. Sigue vigente la vetusta idea de que los alumnos son objeto de aprendizaje y no protagonistas y reguladores del mismo. Los alumnos no son el centro de referencia para la definición de los contenidos del aprendizaje, todo se centra en determinar qué se enseña en cada disciplina, un concepto propio de hace más de cincuenta años.

Los resultados de las pruebas PISA para tercer año de ciclo básico confirman una situación de estancamiento en los niveles del aprendizaje en todas las áreas. Dejemos de lado todos los problemitas metodológicos y los errores en los informes; el dato es: «estancamiento». En Ciencias, si comparamos el año 2012 con el 2015, se observa un incremento de un 1,6 %, pero si comparamos con 2006, vemos una caída de un 2 %. En Lectura, si se compara el año 2006 con el 2015, se observa una mejora de un 2,3 %, y de un 3 % con respecto al año 2012. En Matemáticas, entre los años 2012 y 2015 se constata un incremento de 0,2 %, pero si se compara con 2006, se observa una caída de un 4,3 %.

De acuerdo con los resultados de las pruebas PISA de 2015, el 40,8 % de los estudiantes no están en condiciones de avanzar en Ciencias, el 39 % no lo están en Lectura, y el 52,4 % tampoco lo están en Matemáticas. En el otro extremo, en Ciencias, un 8,7 % de los estudiantes se encuentran en el nivel de mayor rendimiento, un 11,8 % en Lectura y un 7,9 % en Matemáticas, mientras que los promedios de la OCDE son de un 26 % en Ciencias, un 29 % en Lectura y un 29 % en Matemáticas. Estos datos fueron proporcionados por el especialista Guillermo Fossati. El 29 % de los estudiantes uruguayos alcanzaron el nivel de alfabetización, mientras que en los países de la OCDE ese porcentaje es del 54 %.

En definitiva, los resultados de las pruebas PISA de 2015 confirman que estamos estancados. Algunos dirán. «Por lo menos, dejamos de descender», pero me parece que es muy poco consuelo.

El investigador y sociólogo académico, Tabaré Fernández, opina sobre los resultados de las pruebas PISA y dice lo siguiente: «Los avances en calidad educativa no parecen ser sustantivamente importantes en estos doce años. El 40 % de los estudiantes que en PISA 2015 tuvieron desempeños por debajo del umbral de competencias son jóvenes de quince años que tienen las habilidades propias de un niño de sexto año. Por lo tanto, los años de bachillerato van a ser intrascendentes para poner a esos jóvenes en condiciones de ingresar a la educación terciaria, lo que es trágico».

(Ocupa la presidencia la señora Mónica Xavier).

–El Plan Ceibal, que se introdujo sin pasar por la decisión de la ANEP, ha significado un avance muy importante en materia de inclusión informática. Además, en lo que respecta a la inclusión pedagógica, ha logrado avances en la enseñanza de Inglés a distancia, ha impulsado laboratorios tecnológicos, ha impulsado una red de aprendizajes profunda, ha promovido una plataforma adaptativa de Matemáticas y ha impulsado la evaluación formativa en línea. Sin embargo, la relación, los vínculos, la proactividad entre el Plan Ceibal y el Codicén –de acuerdo con lo que sabemos– no promueve una adecuada integración entre ambos. De cualquier manera, este es un punto positivo que tenemos que señalar, y no tenemos ningún prurito en reconocerlo. El Plan Ceibal es un camino, pero una golondrina no hace verano: es un instrumento; no es una política educativa. Lamentablemente, el presidente Tabaré Vázquez, en su mensaje del 1.º de marzo de 2017 se centró –aunque yo diría: se agarró– en lo que más o menos funciona, que es el Plan Ceibal, el que, por otra parte, no fue producido desde la ANEP.

Los logros en primaria, en materia de aprendizaje, muestran un país estancado que, paulatinamente, ha sido alcanzado y superado por otros países de la región. Solo la mitad de los alumnos que terminan primaria tienen las competencias requeridas. Los resultados de las pruebas PISA en enseñanza media muestran un preocupante estancamiento, con puntajes muy pobres. En este caso la sensación es la misma: mientras que Uruguay está frenado o avanza muy poco, los países del mundo, y en particular los de la región, lo hacen a mayor velocidad. El problema está instalado en todos los niveles de la enseñanza, y no es cierto que en educación primaria no haya problemas, también los hay.

En lo que respecta a equidad y a integración –sobre todo a equidad–, debería existir algún tipo de relación entre el nivel de desarrollo humano del país y los resultados

educativos, es decir, una correspondencia entre el índice de desarrollo humano y el nivel educativo, pero no es así. Por ejemplo, si consideramos la tasa de egreso de primaria, Uruguay está tercero en el índice de desarrollo humano en América Latina, pero octavo en la tasa de egreso extraedad de primaria. Lo mismo pasa cuando se toman los nueve años de educación básica; allí Uruguay esta tercero, pero se encuentra muy por debajo de la tasa de egreso de la educación básica, donde se ubica en undécimo lugar. Si consideramos la educación media superior, está en el decimoquinto lugar y tercero en el índice de desarrollo humano. El problema es que este desacople tiene un componente proyectivo que recién señalábamos: tarde o temprano –diría: más temprano que tarde– este desfase educativo tendrá un impacto sobre el nivel de desarrollo humano de nuestra sociedad. Estamos hipotecando el nivel de desarrollo de nuestra sociedad si no corregimos el funcionamiento del sistema educativo. Y el problema adicional es que esta pobre realidad de logros educativos en todos los indicadores se potencia al analizar indicadores de nivel socioeconómico. En las pruebas desarrolladas por el Llece para la Unesco, en el caso de alumnos de 3.º y 6.º años de enseñanza primaria, de los países de la región, Uruguay es el que presenta mayor distancia en los logros educativos según el contexto social de los niños estudiados. Es decir que en Lengua, Matemáticas y Ciencias la educación primaria uruguaya no logra dotar de herramientas de calidad a los niños que pertenecen a los sectores más desfavorecidos. Quiere decir que la escuela ya muestra indicadores de tasas de aprendizaje muy diferenciales, las que se potencian en la enseñanza media. En el año 2005, Uruguay tenía tasas de egreso de secundaria muy desiguales según el nivel socioeconómico; la brecha alcanzaba el 53 % de diferencia entre los de nivel de ingresos más altos y más bajos, pero en el año 2013 esa diferencia aumentó –como se muestra en el cuadro que está en pantalla– a un 57 %; es la mayor diferencia si comparamos a todos los países de la región. Uruguay es uno de los tres países en los cuales la brecha de egreso entre jóvenes ricos y pobres se amplió. No se mantuvo, ¡se amplió! Además, entre los estudiantes más pobres de cada país, los uruguayos son los que tienen la menor tasa de egreso en educación secundaria, es decir que nuestro país es el más desigual en la distribución de las tasas de egreso de secundaria. Sin embargo –y esto es más grave–, en ocho años la tasa de egreso de secundaria de los alumnos más pobres solo se incrementó un 1,9 %. Mientras tanto, en el mismo período, en Paraguay se incrementó un 18,8 %; en Brasil, un 14 %; en Bolivia, un 25 %; en Venezuela, un 23 %; y en Perú, un 15 %. Otra vez estamos entre los peores de la clase, y seguimos empeorando.

Si comparamos los niveles de desarrollo humano de los países con los resultados de las pruebas PISA, vamos a encontrar nueva evidencia negativa. De acuerdo con nuestro nivel de desarrollo humano, deberíamos estar dentro de un determinado conjunto de países cuyos puntajes promedio en Matemáticas están en el entorno de los 445 puntos, sin embargo, nuestro país tiene 409, es decir, 36 puntos menos. El puntaje alcanzado por nuestros estudiantes se ubica apenas 10 puntos por encima del promedio del grupo de países con peor nivel de desarrollo humano. Esto refleja, nuevamente, un desfase entre nuestro nivel de desarrollo y los resultados promedio de las pruebas de Matemáticas, pero la peor situación se ve cuando se separan los resultados de los alumnos uruguayos según el nivel de su entorno social. El grupo de alumnos correspondiente al entorno social más desfavorable obtuvo un puntaje de 334 puntos en Matemáticas y ese resultado se ubica por debajo de todos los países considerados en las pruebas PISA; estaría 34 puntos por debajo de Perú, que fue el país peor posicionado. En el otro extremo, el grupo de estudiantes del entorno más favorable de nuestro país alcanza 503 puntos, lo que nos ubica en el conjunto de países de mayor desarrollo; por tanto, el resultado sería superior al promedio de Noruega. Eso quiere decir que en nuestro país hay alumnos que realizan procesos de aprendizaje en el promedio de los mejores, mientras que en el otro extremo los resultados no tienen marco de comparación en las pruebas PISA porque se encuentran por debajo de los peores. Si hay algún otro indicador de mayor desigualdad, muéstrenmelo.

De continuar esta tendencia, es muy difícil que los mejores mantengan su nivel, puesto que el funcionamiento general del sistema los tironea hacia abajo.

En síntesis, la distribución de los aprendizajes es muy desigual, acentuadamente regresiva y, además, se ubica muy por debajo de su equivalente en el nivel de desarrollo humano de nuestro país. Está claro que la continuidad de esta tendencia tendrá un hondo impacto en nuestro nivel de desarrollo, a corto o mediano plazo.

Antes de ir a las causas del fracaso educativo, voy a hacer una mera enumeración de lo que se puede concluir a partir de los datos que acabamos de señalar.

A la ANEP asisten menos estudiantes que en el año 2006, y la calidad de la enseñanza es cada vez peor. Hay países en los que aumenta sustancialmente la cobertura y también la calidad de los aprendizajes, y no hablamos de Europa sino de Perú, de Brasil y de Ecuador. La diferencia radica en que en esos países hay una propuesta educativa, que en el caso de Ecuador es implementada mediante la evaluación de los docentes y, en el de Perú, por el marco curricular de la educación básica.

La hipótesis de deterioro de la calidad por aumento de cobertura es falsa, tanto en datos como conceptualmente. Además, no aumentó la matricula en el sistema; sí lo hizo en el subsistema de educación técnica, pero ni siquiera se tuvo una previsión para atender ese aumento parcial de la demanda.

En educación primaria la tasa de asistencia neta no ha mejorado, sino que, por el contrario, se observa una leve disminución, lo que resulta negativo. La tasa de repetición

se redujo a la mitad, pero aumentó un 50 % la asistencia insuficiente.

En el ciclo básico de educación secundaria la tasa de asistencia neta aumentó apenas tres puntos en 10 años, y en bachillerato bajó cinco puntos en el mismo período.

En fin, ¡es algo tremendo! La extraedad está en alrededor del 40 % en el ciclo básico y del 50 % en bachillerato. Aumentó el atraso escolar y la repetición. Somos los peores de la región en cuanto a tasa neta de escolarización, atraso escolar, extraedad y tasa de repetición en secundaria. También hemos empeorado en lo que refiere a la tasa de egresos: bajamos de cuarto a octavo lugar en egresos, sin extraedad, en educación primaria; de quinto a decimoprimer lugar en egresos en educación media básica; y de decimotercer a decimoquinto lugar en tasa de egresos en educación media superior. Según las pruebas PISA, en el año 2013 solo la mitad de los alumnos de 6.º año de primaria tenían las competencias requeridas para ese nivel educativo.

En fin, estamos estancados en cantidad y cada vez peor en calidad y en equidad. Esas son las tres referencias claves: cantidad, calidad y equidad. Reitero: en cantidad, estamos estancados, y en cantidad y equidad estamos cada vez peor. Nos vamos quedando detrás, como en las cintas transportadoras de los aeropuertos, y hay otros que van mucho más rápido, como en las carreras de autos. El tema es por qué estamos tan mal.

¡¿Por qué estamos tan mal?! ¿Será por la circunstancia del contexto económico y social de nuestro país en estos años? Nuestro producto interno bruto aumentó un 60 % con respecto al de 2005, y es casi un 80 % mayor que el de 2003. A su vez, los uruguayos perciben dos terceras partes más de ingreso real que en 2005. En 2006, la pobreza de los menores de catorce años superaba el 50 %, y en el grupo de entre quince y veinticuatro años se ubicaba en el 40 %. Actualmente la pobreza en todo el país es de apenas un 9 %, y en 2015, para la franja de menores de catorce años, era del 18,9 %, después de haber estado en el 52 % en 2005. Si analizamos la desigualdad midiéndola de acuerdo al índice de Gini –esto podrían atenderlo mejor porque son logros del Gobierno del Frente Amplio–, vemos que de 2006 a 2015 disminuyó de 0,455 a 0,386, lo que supone una disminución significativa de la desigualdad económica. Al mismo tiempo, en el período considerado, se incrementó sustancialmente la cobertura de las asignaciones familiares en los hogares de más bajos recursos.

Todo lo señalado debería indicar, ineludiblemente, una mejora sustancial de los indicadores educativos, pero, sin embargo –como acabamos de ver–, ha ocurrido todo lo contrario. Por lo tanto, está claro que la crisis educativa y el estancamiento de sus indicadores no se explican por el contexto económico. Al contrario, el contexto económico debió haber producido una mejora educativa, y el que no haya ocurrido así aumenta la responsabilidad de los gobiernos de la educación de estos años. ¡Si habrá sido mala la política y la gestión del sistema educativo en estos años que, a pesar de la mejora económica, la situación real de nuestra educación es de estancamiento y empeoramiento!

Alguien podría decir que creció la economía, pero no se invirtió en educación o no se aportaron los recursos necesarios para la educación. La situación tampoco se explica por ese motivo; al contrario, el Estado aumentó el gasto público en educación un 1,6 % del PIB, lo que nominalmente significa un aumento del 50 % del gasto educativo. Entre 2010 y 2012 el gasto educativo alcanzó el 4,5 % del PIB, lo que implicó un aumento notable con respecto a años anteriores, por ejemplo, entre los años 2000 y 2004 era de apenas el 2,9 %. Ahora bien, como el PIB de nuestro país creció un 57 % entre 2005 y 2014, el aumento total real del gasto público en educación alcanzó el 135,7 %.

En términos reales, en estos años se duplicó la inversión en educación; el esfuerzo del Estado y de la sociedad para mejorar los recursos destinados a la educación fue de un 50 %, pero a su vez, el crecimiento del PIB lo transformó en más del doble. En términos netos, la asignación de recursos para la educación se incrementó de USD 400:000.000 en 2006, a USD 1.300:000.000 en 2014. Sin embargo, no se aumentó la cobertura, por lo cual se incrementó el gasto público por alumno. Según el Anuario Estadístico de Educación, del Ministerio de Educación y Cultura, el gasto público por alumno y por año, en pesos corrientes, aumentó de $ 29.760 en 2005 a $ 65.669 en 2015, esto es, a un poco más del doble.

Por su parte, el salario docente también creció en la última década. De acuerdo con los datos del INEEd, el salario docente del sector público en nuestro país, en términos reales, aumentó un 61 % desde 2005 a 2013. Hay distintos ejemplos en los que no me voy a extender, pero sí voy a decir que a pesar de esta recuperación los salarios docentes siguen estando debajo de los niveles adquisitivos de otras épocas. Por ejemplo, a pesar de las mejoras de estos años, los maestros hoy reciben salarios similares a los de 1989 y muy inferiores a los de la década de los sesenta.

A su vez, en términos comparados, nuestro país tiene indicadores de gasto en educación más altos que muchos de los países de la región. De lo que no hay dudas es de que la inversión del Estado y de la sociedad en educación aumentó significativamente en la última década y, a pesar de ello, los resultados educativos siguen siendo tan malos, o aun peores, que en años anteriores en los que existía mucho menos inversión educativa.

Por lo tanto, desde el punto de vista de la eficiencia y la eficacia del gasto, el resultado de estos años es, literalmente, desastroso.

Quiere decir que el fracaso educativo tampoco puede explicarse por los recursos presupuestales aplicados a la educación en estos años. Entonces, ¿cuál es la explica-

ción? ¿Por qué estamos peor? La respuesta está dentro del propio sistema educativo, por sus políticas, por su ausencia de propuesta, por su gestión, por su funcionamiento. La responsabilidad es de quienes han estado a cargo de la conducción educativa en estos años, en un país que creció a tasas muy altas, que redujo la pobreza y la desigualdad, que aumentó sustancialmente el gasto público en educación y que no obtuvo ningún resultado apreciable, sino que, por el contrario, aumentó el fracaso, ¡y el deterioro es francamente terrible! ¡Terrible! Y no hablo de mala fe ni de mala intención, nada de eso; hablo de fracaso, de incapacidad, hablo de concepciones educativas equivocadas que llevan a que los resultados sean malos o sigan empeorando.

Por eso, vamos a analizar ahora las diferentes dimensiones del sistema educativo porque la explicación está en la gestión de las políticas educativas de estos años. De otra manera, no se entiende que con tanto crecimiento de la economía y del gasto en educación tengamos esta paupérrima presentación de resultados, que muestra que lo que no está estancado está peor que antes, y que todos los países nos superan a pesar de que no invierten más que nosotros ni han crecido económicamente más que nosotros en estos años.

En primer lugar, quiero referirme al diseño institucional. Durante estos años se ha hecho caso omiso al debate sobre la esencia misma de la educación: el para qué y el qué de la actividad educativa. Los temas de la conducción educativa se han centrado en los salarios, en la infraestructura, en el equipamiento. Seguir haciendo más de lo mismo lleva inexorablemente al fracaso y, además, es una enorme irresponsabilidad. Marginar y menospreciar la discusión sobre los propósitos educativos es parte esencial del problema. Los sistemas educativos contemporáneos con resultados positivos implican una estructura institucional de la educación integrada, holística, compacta; implican centros educativos con autonomía, con incidencia en la propuesta institucional, curricular, pedagógica y docente; implican una conducción con capacidad de liderazgo sobre todo el sistema educativo; implican figuras institucionales altamente capacitadas que implementen esas políticas educativas y agencias independientes que evalúen trasversalmente al sistema educativo, proponiendo medidas de mejoramiento. ¿Qué se ha hecho? Todo lo contrario. Tenemos la convicción de que sigue habiendo un sistema educativo feudalizado; es más, creemos que en estos años se ha agudizado la lógica feudal, impulsando un funcionamiento independiente de cada uno de los consejos desconcentrados con respecto a la lógica general del sistema. Esta feudalización del sistema se acentúa por la ausencia de una función decisiva de planeamiento educativo. Nuestro diagnóstico indica que se ha debilitado la planificación educativa del sistema; en el Codicén es débil la función de planeamiento educativo. El gobierno nacional de la educación en estos años, por la vía de la ley de educación aprobada en el primer Gobierno de Tabaré Vázquez y por sus propias opciones, ha aumentado la fragmentación y las dificultades de gobierno de la educación. El Ministerio de Educación y Cultura ha renunciado a la función mínima de orientación y control que la normativa le asigna. Es obvio que no tiene capacidad de gestión, y eso lo afirmó la propia ministra hace pocos días, señalando que era necesaria una modificación institucional del sistema, tal cual está hoy organizado. El Codicén y los consejos se han llenado de cargos y funciones burocráticas, cobijados en una sumatoria de proyectos que se van agregando, sin hilos conductores conceptuales compartidos, multiplicando asesores, direcciones técnicas, en perjuicio de mejoras en cargos y de horas docentes con docencia directa en aula en los centros educativos. Los centros educativos carecen de toda autonomía y son asfixiados por ordenanzas, reglamentaciones y directivas burocráticas que obstaculizan la iniciativa local. Desde el Codicén se multiplican las declaraciones y las directivas para que los centros educativos apliquen «políticas territoriales», sin ninguna orientación ni batería de instrumentos que ayuden o expliquen concretamente de qué se trata. Se asimila política educativa a territorio, sin discutir el para qué y el qué de la educación. El INEEd cumple un rol destacado en evidenciar los desafíos institucionales, curriculares y pedagógicos, pero la ANEP no toma estos estudios y recomendaciones para convertirlos en mejoras de las políticas educativas. Nuestra opinión es que en la ANEP no existe voluntad de generar un diálogo productivo y fecundo con los equipos del INEEd. Existe un marco institucional inadecuado, como consecuencia de una ley de educación que cristalizó y agravó un diseño burocrático contradictorio con la concepción de un sistema educativo integrado y compacto. Tenemos un marco institucional que no otorga funciones relevantes de conducción de la política educativa al Ministerio de Educación y Cultura. Este marco institucional distribuye la conducción del sistema en cinco equipos diferentes con distintos grados de autonomía y concentración de funciones, y abarca nada menos que a 17 miembros entre el Codicén y los cuatro consejos desconcentrados. Pero además se aplica una conducción que no orienta, no conduce, no define políticas sobre los contenidos sustantivos de la educación. Tenemos un Ministerio de Educación y Cultura que se mantuvo ajeno y un Codicén que no tiene un proyecto de transformación educativa. Es imprescindible un cambio en el diseño institucional de la conducción de la política educativa, antes de que todo sea peor.

Pero analicemos la formación y la carrera docente. ¿Qué ha pasado con la formación y la carrera docente en estos años? La matrícula en formación docente se redujo levemente en este período. En 2005 ingresaban 20.390 estudiantes a los diferentes centros de formación docente. En 2015 ingresaron 19.666, según el Anuario Estadístico de Educación del MEC de ese año. El egreso docente ha disminuido en el período; en el 2005 egresaron 2208 docentes y en 2013, 1402. La caída del egreso en magisterio llegó hasta el 50 %: de 1414 a 712. La titulación entre los docentes de enseñanza secundaria se ubica en un 60 %, pero además existen diferencias muy importantes, según se trate del ciclo básico o el superior. Existe una brecha de

aproximadamente diez puntos en la titulación de los docentes del ciclo superior con respecto a los del ciclo básico. Pero lo más preocupante es que en el período del análisis el aumento de los docentes titulados apenas creció un 1,8 % en la educación media superior y un 0,2 % en educación media básica. Somos el séptimo peor país de los que participaron de las pruebas PISA 2015, con menor porcentaje de docentes titulados, de acuerdo con el informe PISA 2015, referido por Pedro Ravela hace un mes y medio. Según sus características, la formación docente en nuestro país se ubica dentro del grupo más débil de los cuatro en que quedaron divididos los países de acuerdo con el análisis de resultados de las pruebas PISA. Uruguay integra el grupo de países que se caracteriza por la poca extensión de la carrera docente y la ausencia de pruebas de admisión. Estamos de acuerdo con que la formación docente tenga carácter universitario –siempre hemos sostenido esa convicción–, pero no queremos que la creación de una institución universitaria dedicada a la formación docente sea simplemente un cambio cosmético que no modifique la calidad y la profundidad de dicha formación. No hay que hacerse trampas al solitario. El cambio institucional de los centros de formación docente debe implicar una transformación profunda de sus contenidos y de la calidad de su enseñanza. Como ha dicho recientemente Pedro Ravela: «… el país debería aprovechar esta coyuntura de creación de una nueva institución para, justamente y valga la redundancia, crear algo nuevo». El solo hecho de denominar una institución como universitaria no alcanza para que posea nivel o calidad universitaria. Es necesario plantearse en serio un proceso de transformación de los actuales institutos de formación docente, que son 23, para que la formación que se imparta sea efectivamente de valor y con nivel universitario. Hemos leído las declaraciones de uno de los consejeros del Consejo de Formación Docente de la ANEP que busca ratificar que no será un mero cambio de nombre, pero esto tiene que estar acompañado de un esfuerzo efectivo para que el cambio de nivel académico cubra las exigencias de una formación universitaria. Esperemos a evaluar los resultados de ese esfuerzo proclamado, antes de dar un paso que puede llevar a perder la oportunidad efectiva de un cambio de calidad.

Por otra parte, la consecuente reivindicación de reclamar la autonomía completa de esa nueva institución universitaria determina una combinación por la que se corre serio riesgo de afectar definitivamente la posibilidad de mejorar sustancialmente la formación docente en nuestro país. En tal sentido, comparto la conclusión de Pedro Ravela: «La formación de docentes es demasiado importante y las falencias del sistema actual son demasiado grandes como para creer que establecer por ley el carácter universitario del CFE sea el camino a transitar». Es necesario avanzar en la generación de elementos de atracción y retención en la carrera docente que permita captar a jóvenes con vocación y buenos resultados educativos. Es imprescindible mejorar las condiciones laborales, es fundamental mejorar la calidad de la formación docente y es esencial generar instancias de evaluación del desempeño.

Analicemos ahora el modelo de gestión de los centros educativos. Este sistema perverso de elección de horas –lo dijimos hace un rato– ha determinado que el 80 % de los docentes de centros educativos como el IAVA, el Zorrilla, el Dámaso Antonio Larrañaga o algún liceo de ciclo básico de Ciudad de la Costa sean efectivos de grados 4 a 7, mientras que el 80 % de los docentes que dictan clases en los liceos de Casavalle, Cerro Norte y barrio Borro son interinos. Entre el 60 y el 80 % de los docentes de los liceos de la periferia son interinos. No hay ninguna política de incentivo para modificar este tremendo impulsor de la desigualdad de aprendizajes. La diferencia de calificación de docentes lleva a la diferencia de remuneración. Por eso dijimos que, insólitamente, un Gobierno de izquierda –que se denomina de izquierda– gasta más en los alumnos pertenecientes a niveles socioeconómicos más altos y sensiblemente menos en los alumnos pertenecientes a niveles socioeconómicos más bajos. Es una total vergüenza y lo saben. ¿Cuántos años hace que se sabe que, por este sistema de elección de horas, los que tienen mejor puntaje eligen primero y obtienen los mejores lugares y los que tienen menor puntaje eligen al final y terminan corriendo de un lado para otro porque tienen salpicadas sus horas en distintos lados? ¿Qué significa eso? Que a los chiquilines que tienen menos respaldo en su barrio y en su familia y que tienen menores niveles de ingreso les enseñan los docentes que están menos calificados. ¡Es terrible! Que no se proponga un cambio es algo insólito. La mayor rotación se concentra en los centros vulnerables del ciclo básico. Los docentes-taxi son un fenómeno común en los centros correspondientes a las zonas más vulnerables, pero lo más grave es que, de acuerdo a lo que he escuchado, han pensado en premiar la titulación y la concentración. ¿Y qué vamos a generar con esto? Obviamente, más desigualdad. A quienes están dando clases a los alumnos más aventajados se les va a pagar todavía más para que continúen haciéndolo. Espero que se empiece a establecer un régimen de incentivos económicos para que los docentes más calificados elijan los lugares más complicados. ¡Ese sería un sistema equitativo! Esto que tenemos es un sistema que potencia las desigualdades desde la conducción de la educación.

Ahora me voy a referir a las horas dictadas. En 1997 no se dictaban 10.000 horas. En 2008 en secundaria no se dictaron 50.000 horas. Esto significa que hay grupos enteros a los que no se les dictó una asignatura en meses o, incluso, durante todo el año. Me han dicho que este año todavía no se asignaron 2000 horas en UTU.

El presupuesto para la educación aumentó, el salario docente aumentó sustancialmente y, sin embargo, creció en forma exponencial el número de horas no dictadas, es decir, el ausentismo docente. ¿Por qué? Por la falta de mecanismos de gestión y de control del sistema. El informe PISA 2015 indica que, en 72 países, Uruguay es el que tiene menor carga horaria semanal de trabajo en aula para los estudiantes de quince años. Además, hay un largo período de vacaciones y una enorme fragmentación de trece

asignaturas en el ciclo básico, lo que aumenta la pérdida de los tiempos intermedios –pasar la lista o poner orden en la clase–, ya que los profesores cambian cada cuarenta u ochenta minutos. De los 72 países, el nuestro está en el tercer lugar entre los que tienen mayor número de inasistencias de profesores y de estudiantes. De acuerdo con los datos del informe PISA del año 2015, somos el tercer país con mayor ausentismo estudiantil; el ausentismo se mide como un día completo en que se informa que los alumnos no asistieron las dos semanas previas a esa evaluación. También somos el tercer país con mayor ausentismo docente, según lo reportan los directores de los liceos. En 2003 era el 64 % y doce años después bajó a 61 %. ¡Vaya mejora! De los 72 países, somos uno de los tres que no tienen examen y evaluación nacional de rendimiento y aprendizaje de los docentes, y uno de los seis con el índice más bajo de enseñanza científica práctica. Ni hablemos de la carrera docente y la reestructura del estatuto docente, aunque fue promesa de campaña.

Con respecto a la autonomía de los centros educativos, tengo que decir que se desmontó el programa Promejora, que iba en la dirección adecuada en cuanto a promover la capacidad de gestión y de autoevaluación de los centros. Uruguay está entre los cinco países, en los 72 estudiados, que presentan el índice de menor autonomía de los centros educativos. Estamos entre los cinco países con más alto grado de resistencia docente a los cambios. Estamos entre los cinco países con menor oferta de actividades extracurriculares para los estudiantes. Excepto en ciertos centros educativos, los directores no pueden contar con un elenco docente estable, porque todos los años se vuelve a elegir horas y es una tómbola: hay que empezar de nuevo. Los docentes más jóvenes y con menores grados tienen que saltar de un lugar a otro haciendo malabarismo con los horarios y, por lo tanto, no tienen horas disponibles para trabajar y conocer a los alumnos del centro. Los alumnos reciben hasta trece docentes distintos por semana, que dan clase y se van corriendo porque no tienen más remedio. Además, una parte de esas clases no se dictan debido al ausentismo docente. En ese contexto resulta imposible la personalización. Tampoco es posible que los docentes conozcan la realidad de los alumnos y el sistema se convierte en el enemigo perfecto de la personalización de los aprendizajes. No existe un programa extendido de capacitación en gestión. No hay una orientación para incorporar en el trabajo educativo a las familias o a los actores sociales comunitarios. No se toma a las familias como protagonistas del quehacer educativo. Es un milagro que no haya más deserción que la existente. El actual modelo de gestión de los centros educativos es una máquina de expulsar que, además, penaliza a los más desprotegidos. Y así estamos: no pasa nada, se ve la catástrofe y se desandan las pocas cosas que iban en la dirección adecuada. Este Consejo Directivo Central de la ANEP desmontó el Promejora, el programa que iba en la dirección correcta para avanzar en la lógica de las comunidades educativas.

También existen situaciones que afectan el buen funcionamiento en primaria. Aunque parezca mentira, muchas veces los directores o directoras de las escuelas tienen que encargarse de contratar, a través de las comisiones de fomento, servicios básicos como la limpieza, pagar la cuenta del teléfono o la atención del comedor. Eso no es nuevo, viene desde hace décadas, pero no se ha corregido. Eso significa que muchas veces la directora tiene que crear una empresa unipersonal, registrarla en el BPS y la DGI y hacer los pagos, asumiendo una responsabilidad directa que tensiona y es de riesgo si no tiene la plata. Aunque al final la ANEP va a bancar, pero eso tiene consecuencias sobre el rol pedagógico de los directores, ya que los transforma en administradores y afecta su profesionalización. En fin, es un verdadero desastre.

Como ya vimos, en estos años la matrícula se mantuvo estable, pero los vínculos funcionales se incrementaron en un 50 %. ¿Qué tareas asumieron los nuevos contratados? ¿Cuántos fueron a los centros educativos? ¿Cuántas horas se incrementaron en la estructura central e intermedia del Codicén y de los consejos desconcentrados? ¿En qué se gastó la plata? ¿Tuvo algún impacto en el trabajo de los centros o en el apoyo efectivo a los docentes? ¿Cuántos funcionarios o consultores de la ANEP se contrataron estos años que no cumplen tareas directas en los centros? ¿Qué porcentaje del aumento presupuestal se fue en estos contratos de asesoría, consultoría, responsabilidades por proyectos, programas, planes pilotos, evaluaciones, análisis, etcétera? ¿Cómo era la relación entre horas de trabajo en los centros y horas en las estructuras centrales en el año 2005 y cómo es ahora? ¿No se podrían haber tenido en cuenta los reclamos de los sindicatos docentes por el tamaño de los grupos, la falta de horas disponibles para atender a los estudiantes; no se podría haber mejorado el valor real de los salarios docentes con el enorme incremento presupuestal de estos años?

Toda la información que tenemos indica que se ha hipertrofiado la estructura intermedia y se han asignado recursos humanos al desarrollo de una burocracia intermedia que va en desmedro del fortalecimiento de los centros educativos. Lo que se ha hecho desde el Codicén y desde los consejos en este período es una desnaturalización de la idea de la descentralización. La verdadera descentralización consiste en fortalecer los centros educativos a nivel local, en el marco de orientaciones claras y sustantivas desde el nivel central. Así funcionan, por ejemplo, los sistemas educativos de los países nórdicos. Nada de eso se ha hecho. Por el contrario, se ha dicho –generando una confusión conceptual– que se ha avanzado en la descentralización cuando, en realidad, no se ha hecho otra cosa que engrosar los mandos medios burocráticos encargados de diversos programas y consultorías que no producen ningún impacto en la gestión concreta de los centros educativos. Esto es muy grave y voy a decir claramente que lo que se hizo fue sobredimensionar una estructura, cada vez más pesada, de cargos que muchas veces figuran como docentes-aula, pero que están en la estructura

intermedia con direcciones departamentales y regionales que no aportan más que un incremento equivocado de la burocracia. El Codicén creó una nueva dirección denominada Dirección Sectorial de Integración Educativa y, a su vez, debajo de esa dirección se están creando unidades coordinadoras departamentales de integración educativa. ¿Qué hay detrás de estos títulos tan rimbombantes? Equipos técnicos en cada departamento –hay varios en la zona metropolitana– que se suman a las comisiones departamentales que ya existían. Además de las comisiones departamentales –previstas en el artículo 89 de la Ley General de Educación–, se creó la referida Dirección Sectorial de Integración Educativa, que está compuesta por veinte personas a nivel central. Por debajo de ella se instauraron veintitrés comisiones descentralizadas, cada una de ellas integradas por tres personas. Me cansa el solo leer tantos cargos intermedios y burocráticos para coordinar, mientras los liceos fracasan y en los centros educativos no se avanza en la autonomía. Sin embargo, llenamos los cargos intermedios de asesores, promotores y evaluadores, todos en el marco de un sistema que se multiplica en la acumulación burocrática. La estructura burocrática es lejana y ajena a la necesidad de fortalecer la gestión de los centros educativos. Se genera una superpoblación de instancias de coordinación interinstitucionales que agravan aún más la situación en la que sobran organismos y falta articulación efectiva. Se ha ido conformando una maraña cada vez más inextricable de órganos y de cometidos, a la que ahora se le suman nuevos componentes. El resultado es engrosar el mastodonte sin sustento educativo. Mientras tanto, se fracasa en donde se produce el fenómeno educativo, o sea, en las aulas y en los centros educativos.

Uno tiene la sospecha de que detrás de estas decisiones insólitas e inoperantes se puede esconder un manejo clientelista de acumulación de cargos alejados de la docencia directa. Además, como muchos de ellos figuran como docentes de aula aparecen en las estadísticas como clases cuando, en realidad, no lo son.

Esta estrategia de distribución de los recursos confunde la idea de descentralizar con la de construcción de estructuras burocráticas de escala departamental, múltiples y superpuestas. La descentralización efectiva es la que genera una creciente autonomía de los centros a los que, por tanto, les transfiere capacidades para la toma de decisiones. El hecho de agregar nuevas estructuras a escala departamental es contradictorio con el desarrollo de la autonomía de los centros de enseñanza. O sea que al error cometido por la Ley General de Educación –que, como dije, creó las comisiones coordinadoras departamentales–, el Codicén le agrega ahora nuevas estructuras pesadas e intermedias a través de estas nuevas Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa. ¡Totalmente descaminado y desorientado! Y, en paralelo, se desmontó el Promejora que, justamente, estaba dirigido a fortalecer la capacidad y la autonomía de los centros educativos. ¡El mundo del revés!

Los programas de estudio son viejos. El modelo pedagógico se define en función de conocimientos y no de competencias para aplicar los conocimientos. No se ha dado ningún paso concreto para cambiar de un enfoque enciclopédico, contenidista y memorístico de los aprendizajes a un enfoque de aprendizaje por competencias. Fíjense lo que el 21 de octubre de 2016 dijo nada menos que el director ejecutivo del INEEd en *Brecha* –pido que lo escuchen porque es muy grave–: «Uruguay es prácticamente el único país de América Latina que tras la salida de las dictaduras no hizo un proceso de discusión de los contenidos de la enseñanza […] Acá hay una inercia de un mandato fundacional en Primaria y en Secundaria de qué debía ser la educación, y a partir de allí todo fue procesamiento interno […] Ha sido un diálogo del propio sistema consigo mismo, un diálogo corporativo, y la sociedad no opinó […] Yo hablo con docentes y les digo: "Bueno, ustedes no se visten con la ropa de 1948, no usan un reloj de 1948, no andan en un auto de 1948... ¿Por qué ejercen y viven la profesión como si estuvieran en 1948?". […] La educación secundaria» –continúa expresando el doctor Palamidessi– «nació como un canal de selección del 20 por ciento que iba a ingresar a la educación superior. Cuando se armó el currículum no se contemplaron las necesidades de todos los adolescentes, sino que se reprodujeron esos canales y esa división del conocimiento que tiene que ver con una mirada propia del siglo XIX». ¡Contundente, ¿no?! Pero nada se ha hecho para transformar seriamente los contenidos educativos.

¡Panorama desolador! Ahora bien: a pesar de este tremendo panorama, no todo es negativo; existen experiencias positivas en nuestro sistema educativo. Para empezar, hay que señalar el enorme esfuerzo de miles y miles de docentes que reman contra la corriente y que día a día trabajan para hacer mejor nuestra educación. Sería muy injusto no recordar el trabajo generoso que tantos y tantos docentes llevan adelante a lo largo y ancho del país. Hay una enorme cantidad de educadores anónimos que todos los días renuevan su compromiso con la educación de nuestros niños y adolescentes. Ellos son los verdaderos gladiadores de la educación, aun en las condiciones más adversas, aun teniendo que correr de un lado a otro para dictar clases aquí y allá, aun sin el incentivo de formar parte de comunidades educativas que les permitan tener un trato continuo y personalizado con los estudiantes y aun sin la renovación de los contenidos pedagógicos a los que tratan de adaptar con la mayor dedicación, con el mayor esfuerzo y con la mayor buena voluntad. Existe una enorme cantidad de estudiantes que se esfuerzan por formarse y que, a pesar de todo, siguen apostando a la educación como el camino del crecimiento laboral y del desarrollo personal. Me refiero a niños, adolescentes y jóvenes que van a clase –a pesar de que muchos de los contenidos que se les brindan no tendrán un valor de utilidad en su vida futura–, que persisten en el sistema educativo buscando complementar su formación con diferentes aportes y que están ávidos –como los que están visitándonos en este momento– de recibir una propuesta novedosa, innovadora y

actualizada. Hay cientos de miles de familias que apoyan a sus hijos, que quieren lo mejor para ellos, impulsándolos a perseverar en el esfuerzo y a continuar el camino de la educación; que los acompañan, que hacen cola bajo lluvia o turnos desde la madrugada para matricularlos; en definitiva, que buscan aportar, desde su propia experiencia, elementos complementarios para su formación.

También hay resultados positivos a nivel de algunos centros educativos en los distintos subsistemas de la educación pública –¡ni hablar de los resultados de los chicos de Tala en robótica!; ¡por favor, una maravilla!–, tales como la escuela n.º 178 de Casavalle; los exitosos programas de 7.º, 8.º y 9.º llevados adelante en escuelas rurales –que fueron implementados desde 1996 y que se mantuvieron como política de Estado–; el liceo n.º 4 de Maldonado; el liceo de Rincón del Cerro en Montevideo; varios de los liceos del departamento de Colonia; el liceo n.º 5 de Las Piedras, entre otros. También quiero mencionar la experiencia de formación continua de los maestros, desde la capacitación permanente a las experiencias de los bachilleratos tecnológicos o al ciclo básico en alternancia, en UTU.

Por su parte, hay varias instituciones educativas de gestión privada que son testimonio de lo que se puede hacer y de cómo se puede cambiar rápidamente la educación en los barrios más carenciados y marginados de este país. Como ejemplo, tenemos los liceos Jubilar, Impulso y Providencia, e instituciones de apoyo educativo como Los Pinos. Ellos son la prueba contundente de que cuando se construyen las comunidades educativas, se reduce sustancialmente el fracaso, y cuando se mantiene el vínculo de los alumnos con el centro educativo, se reduce la deserción y la repetición porque hay apoyo, acompañamiento y comunicación profunda.

No existe una fórmula mágica. Justamente, de eso se trata; es algo muy distinto y lejano a la burocratización, a los trámites, a los expedientes, a la multiplicación de consultorías, asesorías y proyectos. Estas son excepciones en un sistema que funciona totalmente de otra forma; son excepciones en un sistema que no promueve ni apoya este tipo de experiencias; son excepciones que existen y funcionan a pesar de todo, que reman contra la corriente. De no registrarse un cambio sistémico, estas experiencias positivas públicas y de gestión privada corren el riesgo de agotarse o de asfixiarse. Muchas de ellas dependen de un director excepcional, lo cual es una circunstancia totalmente fortuita y no resultado de la dinámica del sistema. Puede ocurrir que continúen funcionando, pero ciertamente no pueden proyectar sus experiencias al conjunto del sistema; no lo pueden contagiar, porque este funciona de manera radicalmente opuesta.

Hay que tener claro que la mayoría de la gente espera un cambio, al igual que la enorme mayoría de los docentes y estudiantes. Es más: los docentes esperan y deben ser parte de la solución, pero, para que todo esto ocurra, deben cambiar las políticas, la lógica, la gestión, el funcionamiento y la conducción de la educación de nuestro país. Creemos que se debe pasar de un sistema educativo estadocéntrico y autorreferenciado, poco garante del derecho a la educación, a un sistema educativo efectivamente garante del mismo, que apueste a la diversificación de ambientes, ofertas y enfoques educativos, centrado en la autonomía de gestión de los centros a escala local y que atienda la creciente diversidad de los alumnos.

El fracaso es consecuencia de la concepción del sistema educativo y de su funcionamiento. Nada se ha hecho en materia de autonomía de los centros educativos; por el contrario: se desmontó lo poco que se había avanzado y se sustituyó por un gasto inaceptable en la multiplicación de los cargos intermedios y burocráticos que reducen aún más la autonomía de los centros. Nada se ha hecho en la lógica de asignación de horas o se intentó apenas una medida tímida, y luego se retrocedió. Seguimos teniendo un sistema educativo que potencia la desigualdad, y las medidas de incentivo que se están proyectando, en vez de revertir el proceso, lo van a consolidar. No se revierte el ausentismo docente y estudiantil, no se aumentan las horas de presencia en las aulas, no mejora la oferta de las actividades extracurriculares, y se mantienen contenidos curriculares desactualizados, de mala calidad. Se ha gastado en incrementar la estructura burocrática, que se ha llevado una parte del incremento presupuestal. Todo esto es gravísimo.

¿Qué piensa la conducción de la ANEP sobre estos temas? ¿Que la situación se arregla con más plata y con burocracias centrales e intermedias en los departamentos en vez de potenciar los centros? Si bien el problema es de dinero, esa no es la razón sustancial. Se trata de un asunto de ideas, de concepciones educativas, de transparencia administrativa, de opciones en la distribución de los recursos y de coraje político para tomar decisiones. ¿Se necesitan más recursos? Sí, pero no para seguir haciendo lo mismo que se hace desde la última década y media.

Me acerco al final y pregunto: ¿Qué prometió el partido de gobierno en la campaña electoral? Es imprescindible contrastar lo que se está haciendo con lo que se prometió; esa es la política entendida correctamente.

El Frente Amplio prometió algo muy distinto: dijo que iba a cambiar el ADN de la educación. No pretendo ingresar en un debate genético, pero es claro que hablar de cambiar el ADN de la educación implica un cambio estructural de la educación de nuestro país, lo que significa la existencia de un diagnóstico implícito. Me pregunto: ¿Estábamos muy mal? Porque no se piensa cambiar estructuralmente algo si no se cree que está funcionando muy mal. Si no es así, que alguien me lo explique. Y como todos pudimos apreciar, el ADN continúa intacto y las propuestas planteadas por el Frente Amplio y por el presidente de la república en la campaña quedaron en nada. Vamos a referirnos a ellas.

En primer lugar, se decía que se iba a alcanzar el 6 % del producto interno bruto. Actualmente, estamos en el 4,8 % y, con suerte, sumando muchos aspectos que a veces no son estrictamente educación –pero asumamos que sí–, parece difícil que lleguemos al 6 % al final del período. Además, es una mera consigna nominalista, porque aunque se llegue al 6 % o al 8 %, si no se transforma la concepción, el funcionamiento y la gestión de la educación no servirá de nada, como de nada sirvió alcanzar el 4,5 % del PBI, que en su momento fue la bandera presentada.

La segunda propuesta refiere a garantizar el acceso universal y las posibilidades reales de permanencia y de egreso en todos los niveles del sistema educativo, enfrentando las brechas de aprendizaje generadas por la desigualdad de oportunidades. ¡Ni de cerca! ¡Ya ni siquiera Tabaré Vázquez sostiene la promesa de alcanzar la universalización del egreso de enseñanza media! Y no solo eso, porque además la inequidad se ha consolidado en estos años.

También se hablaba de contar con espacios físicos integrados vinculando las escuelas y los liceos. Apenas hay algunos casos. Y en esos pocos casos, ¿se trabaja en conjunto? ¿Se integran los procesos de aprendizaje? ¿Cómo coopera la escuela con el liceo o el establecimiento de UTU? ¿O solo comparten el espacio físico? ¿Cuál es la política concreta planificada? ¿Cómo se implementa esa planificación?

Por otro lado, se mencionaba lo relativo al marco curricular común que, además, fue uno de los motivos de enfrentamiento entre la conducción del Codicén y quienes habían pensado el programa de educación del partido de gobierno. Dicen que están trabajando en eso, pero los avances no se ven y los anuncios se van postergando una y otra vez. Sigue habiendo fragmentación, desintegración, falta de unidad sistémica y, de hecho, se mantiene la lógica de saltar de un maestro a 12 o 13 profesores en la educación media. Lo único que existe es un documento del Codicén que no va más allá de generalidades. ¿Cómo están los lineamientos concretos para avanzar en ese sentido? Además, nos han dicho que esa iniciativa fue promovida por los consejeros representantes de los docentes, pero que no cuenta con mucho énfasis de parte de la conducción política del Codicén. Tengo la impresión de que lo que se entiende como marco curricular común por parte del Codicén tiene muy poco que ver con la idea original propuesta en el programa del partido de gobierno porque, como dije hace un rato, no tiene nada de común ni de marco. Es como un saludo a la bandera para que no se diga que no cumplieron con la propuesta del marco curricular común. Sabemos que al presidente del Codicén no le gusta la idea, porque la asocia con planteamientos intelectuales de los que no están en el sistema. También sabemos que en parte tuvo que ver con los líos que hubo y que determinaron el alejamiento de algunos jerarcas del Ministerio de Educación y Cultura.

Respecto a la propuesta de universalización de la educación preescolar a nivel de tres años, se avanza lentamente, pero se avanza. Hoy estamos en el 40 %. Lo que sí no entendemos es por qué no se avanza en la coordinación entre el Plan CAIF, el INAU y la ANEP; por qué razón la ANEP pretende incorporar –como si estuviera haciendo todo muy bien– a la franja de los niños de tres años cuando para esa edad los CAIF tienen una oferta valiosa y positiva. Con esa propuesta lo que se genera es superposición en vez de dejar que siga avanzando lo que está funcionando bien.

Por otro lado, se mencionaba lo del título universitario para los docentes. Ya lo hablamos; veremos qué pasa. Esperemos que sea una propuesta de transformación efectiva que vamos a acompañar si es que realmente prevé una transformación en la calidad educativa.

También se hablaba de incrementar el número de maestros y de profesores. Hasta 2015 había cada vez menos estudiantes de docencia, pero parece que en 2016 se revirtió la tendencia. ¡Ojalá no haya sido solo por un año! No sé qué está pasando en 2017.

Asimismo, se establecía que se iba a generar un Plan Nacional de Educación con los gremios y la oposición. La verdad es que en este sentido no se ha hecho nada: la oposición fue marginada de la participación en la conducción educativa, y con los gremios hay una relación de amor-odio pero, que yo sepa, no hay ningún plan en proceso, ni elaborado ni por elaborar.

Se prometió además que se iba a mejorar el salario de los trabajadores de la ANEP. Veremos qué pasa en la rendición de cuentas y si se ata al aumento del presupuesto, es decir, al 6 % del PIB. No sabemos si además se incorporarán instrumentos de incentivos para promover mejores prácticas docentes.

También se dijo que se mejorarían los establecimientos educativos. Limitaciones presupuestales notorias postergaron los gastos y la inversión está muy lejos de lo proyectado. Veremos qué pasa con los proyectos de participación público-privada y su dinámica de funcionamiento.

Se decía que se iban a impulsar propuestas de experimentación pedagógica que desarrollen diversidad de estrategias educativas con participación de alumnos, alumnas y docentes. Nunca como ahora ha habido una uniformidad de propuestas y nunca como ahora se han ahogado las iniciativas de los centros educativos. ¿En qué medida se han considerado las iniciativas de los estudiantes en cuanto a la integración de conocimientos y la generación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje?

En cuanto a la promesa de transformar sustancialmente la enseñanza media básica implementando un consejo de educación media básica previsto por ley y desarrollar diversas estrategias, no se ha hecho nada; sigue estando el

Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional.

En relación con la instalación de un plan nacional de acreditación central de conocimientos de los trabajadores, no conocemos que se haya avanzado en esto.

En lo que tiene que ver con dar una mayor autonomía a los centros educativos, se ha hecho todo lo contrario: se desmontó el Promejora, no se puso nada en su lugar y se creó un escalón burocrático intermedio lejano de los centros. Creen que multiplicar una estructura burocrática en el territorio de tipo administrativo es una idea de autonomía, pero no tiene nada que ver y el resultado va a ser más burocracia.

Por otra parte, en cuanto a profundizar la utilización de las tecnologías de la información a través del Plan Ceibal, puedo decir que es de los pocos campos en los que se ha avanzado en la presentación de propuestas y en la implementación de programas.

También se dijo que se iba a garantizar la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, pero no se ha hecho nada, y si no es así, espero que nos lo digan. Lo cierto es que la inclusión ha sido declarativa, porque hay problemas para la inclusión en los centros educativos de personas que tienen problemas de capacidad.

En cuanto al hecho de promover el desarrollo de una carrera para los profesionales de la educación basada en condiciones de mayor estabilidad y ascenso por concurso, ya vimos que la elección de horas se quiso modificar un poquito y retrocedió, y el nuevo Estatuto del Funcionario Docente está trancado. Nada de nada.

Asimismo, se dijo que se iban a generar procesos de desburocratización, simplificación administrativa y mecanismos de delegación en la toma de decisiones. Ya lo dije y no lo voy a repetir: ocurrió todo lo contrario; se multiplicaron los cargos de gestión intermedios y burocráticos.

Ya pasaron dos años y la mayor parte de las promesas electorales de campaña no se cumplieron; al revés, en algunos asuntos se ha empeorado, como en el caso de la autonomía de los centros educativos.

¿Cuáles fueron las promesas del 1.º de marzo en el discurso del doctor Tabaré Vázquez, cuando asumió la presidencia?

Se decía que se iba a crear un sistema integrado para la educación básica de tres a catorce años. No se ha avanzado; no se pretende impulsar. Es más: el gran impulsor de la idea, Fernando Filgueira, fue desplazado y terminó renunciando a su cargo antes de cumplir un año de gestión.

También se prometía que para el año 2020 el 100 % de los jóvenes de hasta diecisiete años estaría en el sistema educativo y el 75 % habría terminado el ciclo de enseñanza media. Dos años después, esta meta está fuera de cartel. De ella, nada dijo el presidente en su mensaje. Estamos en el 40 % de egreso, muy lejos de la meta, y poco o nada se ha avanzado. Hoy hablar de lograr que el 100 % de los jóvenes de diecisiete años esté en el sistema educativo es una quimera absoluta.

Se habló también de un nuevo marco curricular y planes de excelencia en determinadas asignaturas. Nada de nada. No se ha avanzado y nuevamente este tema no se retomó ni reafirmó en el mensaje de 2017. Nada se dijo al respecto.

En cuanto al fortalecimiento de las comunidades educativas, ya señalé que estamos entre los siete últimos lugares en menor desarrollo de la autonomía de los centros educativos.

En el fortalecimiento de la carrera docente en términos de formación, de capacitación y de salario, tampoco registramos avances; no se modifica el estatuto docente.

Se decía finalmente: «Haremos una evaluación permanente de los resultados con el fin de introducir las modificaciones necesarias en el momento oportuno. En tal sentido asignamos especial importancia a la conformación y funcionamiento del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, donde también estará representada la oposición». Se cumplió con la representación de la oposición, pero el trabajo muy valioso del INEEd no tiene impacto directo en la toma de decisiones de la ANEP. Basta señalar las afirmaciones del actual director ejecutivo sobre la realidad de nuestro sistema educativo para concluir que no ha tenido mucha suerte con sus orientaciones. Hay que recordar que su anterior director ejecutivo, Pedro Ravela, tuvo que renunciar por diferencias con la ANEP. Cabe destacar que Pedro Ravela es uno de los nombres más prestigiosos en materia de evaluación educativa en la región. Pero además se había comprometido un sistema nacional de evaluación funcionando en 2016. Ya iniciado el 2017 no hay siquiera una propuesta con fechas claras de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa estandarizada, con estudios censales y muestrales por grado. Menos aún hay una definición de los roles de cada una de las áreas especializadas: estadísticas educativas, INEEd, posible rol del Plan Ceibal. Y en 2017 no solo no se cumplió nada de lo anunciado, sino que ahora el presidente ha renunciado a seguir anunciando objetivos.

En tal sentido fue muy gráfica la reciente columna del periodista Joel Rosenberg, señalando con respecto al mensaje del 1.º de marzo de 2017: «Nos ven mal, sin conducción política del Poder Ejecutivo, con enormes carencias en formación docente, con exceso de autonomía en el Codicén y escasa autonomía de los centros de educación. Y no solo estamos mal con respecto a los países avanzados, estamos mal con respecto a nosotros mismos, no avanzamos nada en los últimos 15 años.

Vázquez lo sabe, conoce el problema. Por eso realizó una campaña electoral con base en el cambio profundo de la educación. Pero, dos años después, parece haber perdido la fuerza hasta en el discurso. […]

Vázquez no dijo absolutamente nada importante de educación en cuarenta minutos de rendición de cuentas ante la ciudadanía. Habló del aumento de la universalización en educación inicial y del buen Plan Ceibal. […] Además, dio algún dato del avance del Inglés en la escuela y nombró, casi como un mantra, lo de intentar alcanzar el número mágico del 6 % del PIB para la educación».

Un enorme fracaso en toda la línea, que se reconoce hasta en el mensaje directo del propio presidente de la república. Así como vamos, se completará un nuevo período de gobierno sin los cambios imprescindibles y urgentes que nuestro país requiere. Se estará comprometiendo aún más las potencialidades de las nuevas generaciones. Se estará impactando en sentido contrario nuestro proceso de desarrollo.

Voy a formular ahora las preguntas, para completar esta exposición.

¿Cómo explican que en términos comparados nuestro país se va quedando atrás en todas las variables relevantes con respecto a los países de la región?

¿Cómo explican que habiendo tenido un enorme incremento de recursos en los últimos años y no habiendo aumentado la población atendida, no se obtengan mejoras significativas en ninguna de las dimensiones relevantes de evaluación de la educación?

¿Por qué se incrementan variables negativas como la tasa de repetición, rezago y abandono en la educación media?

¿Por qué la ANEP no tiene fijadas metas de aprendizajes?

¿A cuánto ascienden hoy las horas no dictadas en la educación media?

¿Cuál ha sido la evolución en secundaria, en media técnica y en primaria de las horas perdidas?

¿Cómo se puede explicar que haya sucedido esto al tiempo que se aumentaron de manera muy significativa las personas y los docentes contratados y se aumentaron los salarios, todo eso manteniendo estable la matrícula?

¿Por qué no cambian el sistema de elección de horas que a todas luces es reproductor y potenciador de desigualdades?

¿Por qué tienen pensado compensar a los docentes con mayor concentración de horas y más antiguos? ¿Qué efecto buscan en cuanto al combate a la desigualdad?

¿Cuántos de los directores de los centros de enseñanza media tienen formación específica en gestión de centros educativos?

¿Por qué los directores de los centros educativos de las zonas más vulnerables rotan más que los de zonas de nivel socioeconómico más alto?

¿Por qué desmontaron el programa Promejora?

¿Por qué las decisiones de política educativa van en contra de la autonomía de los centros educativos?

¿En cuánto aumentó el número de establecimientos educativos en estos años?

¿Cuántos centros integrados de enseñanza básica y media se construyeron en este período de gobierno?

¿Cuántos estudiantes de educación media técnica no han tenido cupo para cursar estudios en 2016 y en 2017?

¿Por qué cada año persisten problemas edilicios y de organización al comienzo de los cursos, si estos tienen fecha cierta de comienzo?

¿Qué hacen las casi 30.000 personas –pasamos de 53.000 a 84.000 vínculos funcionales– que se incorporaron a la ANEP entre 2005 y 2015?

¿Cuántos de los funcionarios que se incrementaron en la plantilla general de la ANEP en estos últimos años se asignaron al trabajo directo de docencia en centros de enseñanza y cuántos se asignaron a estructuras centrales o intermedias?

¿Cómo era la relación entre horas de trabajo en los centros y horas en las estructuras centrales e intermedias en 2005 y cómo es la relación ahora?

¿Qué porcentaje del incremento presupuestal se fue en obras, cuánto se aplicó a los aumentos salariales y del número de docentes en los centros y qué porcentaje se usó para incrementar la estructura central e intermedia de la ANEP y los consejos desconcentrados?

Los reclamos de los sindicatos docentes por el tamaño de los grupos y la falta de horas disponibles para atender a los estudiantes e, incluso, el valor real de los salarios docentes, ¿no se podrían haber resuelto con el enorme incremento presupuestal de estos años?

¿Cómo evalúa la ANEP el incremento en un 50 % del abandono intermitente en enseñanza primaria en estos últimos años que pasó, en seis años, de 5,6 % a 8,7 %?

¿Cómo explican que al finalizar primaria un 40 % de los estudiantes tengan problemas de lectura y cálculo matemático? ¿Qué se ha hecho al respecto?

De acuerdo con nuestro análisis, al ritmo actual, la universalidad de la cobertura en enseñanza media se alcanzará en 2034. ¿En qué fecha estiman ustedes que se logrará la universalidad de la cobertura?

¿Por qué no mandaron a tiempo al BPS el listado de estudiantes que no asisten a clases? ¿No se dan cuenta de que de esta forma fomentan la impunidad de los padres que no mandan a sus hijos al sistema educativo y promueven la deserción estudiantil?

¿En qué fecha estiman ustedes que se alcanzará la universalidad de egreso de la enseñanza media básica y en qué fecha la de enseñanza media superior? A mí me da que a este ritmo se llegará en 2050 y 2090 respectivamente.

¿Qué grado de obligatoriedad tendrá el Marco Curricular de Referencia Nacional para los consejos desconcentrados?

¿Consultaron a instituciones especializadas en el tema como la Oficina Internacional de Educación –OIE-Unesco– para que les compartiera una perspectiva curricular comparada mundial sobre marcos curriculares?

¿Quiénes integran la comisión del Marco Curricular de Referencia Nacional? ¿Cómo se los seleccionó? ¿Hay en ella algún especialista en currículo?

¿Cuál es la finalidad de la consulta ciudadana para definir el marco curricular?

¿Para qué año esperan haber construido el marco curricular?

¿Cómo piensan instrumentar la revisión de los planes y programas de los niveles primario, medio, técnico y de formación docente para alinearlos con el marco curricular?

¿Cómo van a unificar los criterios e instrumentos de evaluación de educación primaria, media y formación docente que supone un marco curricular?

¿Cómo explican que habiendo estado muchos de ustedes al frente de diferentes organismos de la ANEP desde 2005, tengan resultados tan negativos o definitivamente críticos?

Nosotros entregamos estas preguntas temprano, señora presidenta, para que las autoridades tuvieran tiempo de pensar y darnos las respuestas. Esperamos que sean de la brevedad correspondiente, que podamos tener un debate concreto y no una larga exposición que abarque temas que nada tienen que ver con los que han sido planteados aquí. Como dije, me gustaría que fuera breve y que podamos dar al plenario la oportunidad de un debate en profundidad.

Tenemos una sensación muy fea, una sensación de que esto ha sido un terrible fracaso, siendo que podría haber sido un gran éxito, y que la educación de nuestro país en estos últimos años podría haber cambiado sustancialmente. Tenemos la convicción de que esto no ha ocurrido por decisiones específicas de la política educativa y de quienes han estado a su frente en los últimos años.

Estoy a la escucha de las respuestas que el Ministerio de Educación y Cultura y el Codicén de la ANEP nos puedan brindar.

Muchas gracias.

11) SOLICITUDES DE LICENCIA E INTEGRACIÓN DEL CUERPO

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Léase una solicitud de licencia llegada a la Mesa

(Se lee).

SEÑOR SECRETARIO (Hebert Paguas).- «Montevideo, 26 de abril de 2017

Señor presidente de la
Cámara de Senadores
Raúl Sendic

A través de la presente, solicito al Cuerpo me conceda licencia a partir de las 11:30 del día 26 de abril de 2017, al amparo del artículo 1.º de la Ley n.º 17827, de 14 de setiembre de 2004, por motivos particulares.

Saludo a usted atentamente.

José Mujica. Senador».

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Se va a votar si se concede la licencia solicitada.

(Se vota).

–25 en 27. **Afirmativa.**

Queda convocado el señor Andrés Berterreche, a quien ya se ha tomado la promesa de estilo.

Léase otra solicitud de licencia.

(Se lee).

SEÑOR SECRETARIO (Hebert Paguas).- «Montevideo, 26 de abril de 2017

Señor presidente de la
Cámara de Senadores
Raúl Sendic
Presente

De mi mayor consideración:

De acuerdo a lo establecido en la Ley n.º 17827, de fecha 14 de setiembre de 2004, solicito al Cuerpo sirva concederme el uso de licencia por los días 2 y 3 de mayo de 2017, por motivos personales.

Sin otro particular, lo saludo a usted muy atentamente.

José Carlos Cardoso. Senador».

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Se va a votar si se concede la licencia solicitada.

(Se vota).

–25 en 27. **Afirmativa.**

Queda convocado el señor Jorge Saravia, a quien ya se ha tomado la promesa de estilo.

Queremos dejar constancia de que hace unos minutos, desde la barra, nos acompañaron los alumnos de 5.º y 6.º año de la escuela n.º 124, Rincón de Melilla, y sus respectivas docentes.

12) LLAMADO A SALA A LA MINISTRA DE EDUCACIÓN Y CULTURA, DOCTORA MARÍA JULIA MUÑOZ

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Tiene la palabra la señora ministra de Educación y Cultura, doctora María Julia Muñoz.

SEÑORA MINISTRA.- Muchas gracias, señora presidenta: volvemos al Parlamento poco tiempo después de la interpelación anterior, que fue a fines del año 2016. Lo hacemos con la seriedad y responsabilidad que las normas constitucionales nos imponen, intentando que esta instancia sea algo más que un enfrentamiento dialéctico y una serie de discursos para la tribuna, los canales de televisión y la prensa. Lo hacemos con la expectativa de que en esta instancia se aclaren algunas diferencias y se logren acuerdos sobre algunos aspectos importantes, que nos permitan avanzar en la solución de los desafíos que la educación de nuestro país tiene por delante.

Hemos venido con un planteo serio y meditado, con convicciones firmes y argumentos sólidos. En el año 2016 nos encontramos con una interpelación que tenía intenciones bien diferentes; en ella se habían sacado conclusiones de antemano y se había redactado una desaprobación antes de comenzar. Tan así fue que ni siquiera se nos formularon preguntas. Esperamos que hoy, por la seriedad y experiencia del señor senador Mieres, se haga posible un intercambio de ideas y de posiciones.

Tenemos muchos cambios para mostrar desde fines de 2016 a la fecha, y así lo haremos. Nuestro Gobierno avanza y la educación también. Haremos consideraciones generales y marcaremos algunos énfasis, y posteriormente las preguntas serán complementadas por parte de las autoridades de la enseñanza.

A decir verdad, la mayor parte de las críticas de la oposición y grupos académicos son sobre la educación media y, en particular, sobre la educación secundaria. Por lo tanto, me parece que coincidimos en que no está todo mal en la educación uruguaya, que no estamos peor que treinta años atrás. Tenemos una buena noticia: hemos avanzado en los acuerdos del sistema político con relación a la educación. Creo que partimos del acuerdo de que la educación inicial ha logrado avances importantísimos que nos vuelven un marco de referencia en toda América Latina. En el grupo etario de cero a seis años tenemos un marco curricular para la atención y educación de niñas y niños, que permite visualizar una continuidad de líneas pedagógicas; tenemos una Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud, que se hace periódicamente en nuestro país y que posibilita la planificación e instrumentación de políticas públicas. De hecho, se ha llegado a la casi universalización para niñas y niños de cuatro y cinco años y se está avanzando en la universalización del tramo etario de los tres años.

Creemos que coincidimos en congratularnos por el hecho de que la educación técnica tuvo una expansión notable a nivel medio y en su oferta terciaria en cantidad de centros en todo el país. Tenemos cinco campus regionales en educación tecnológica en el interior del país y una matrícula que está llegando a los cien mil alumnos. También coincidimos en valorar el desarrollo de la formación en educación, que tiene actualmente treinta y tres centros –cubre todo el territorio nacional– y ha experimentado un incremento sostenido de la matrícula desde el año 2000, alcanzando en 2014 un crecimiento del 87,8 %. Creo que todos valoramos el desarrollo de la educación no formal, con sus cientos de propuestas y una oferta amplísima del sector público y privado, que dan una salida educativa y laboral o un camino de retorno al sistema formal de la educación a más de setenta mil jóvenes.

Con respecto a la educación universitaria, asumo que celebramos que los estudiantes universitarios hayan pasado de menos de cuarenta mil a casi ciento ochenta mil en treinta años; que la Universidad de la República haya extendido su actividad a todo el país y que actualmente imparta noventa y cinco carreras, posgrados o cursos en diez departamentos del interior. Creo que todos considera-

mos que es una gran noticia que, por primera vez en ciento cincuenta años, se haya fundado y esté funcionando y creciendo una segunda universidad pública con vocación tecnológica, que tiene la mirada puesta en el interior del país.

En materia de investigación, promoción de la innovación y creación de oportunidades para desarrollar y retener en nuestro país a nuestros mejores científicos, también celebramos la creación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y el Sistema Nacional de Investigadores, que categoriza y agrupa a todos los investigadores del Uruguay y actualmente son alrededor de cien mil setecientos. Todos nos congratulamos de la creación del Cudim y la instalación del Instituto Pasteur de Montevideo que, junto con el Instituto Clemente Estable, dan oportunidad de realización a cientos de investigadores jóvenes y, a nuestro país, oportunidades para innovar. También hemos logrado acuerdos para valorar el desarrollo del sistema de enseñanza privado, tanto a nivel primario como secundario, con cuatro universidades y numerosos institutos terciarios; es un sistema privado que brinda servicios al 17 % del total de los estudiantes en educación primaria y media, y a más de veintiséis mil estudiantes universitarios. Coincidimos también en la importancia de la renuncia fiscal que hace el Estado, que ronda los USD 200:000.000 anuales, y que debe ser valorada por toda la sociedad como parte del esfuerzo que se realiza por la educación. Por eso, si decididamente defendemos la enseñanza pública, defendemos la enseñanza de la democracia desde el banco de la escuela, la enseñanza laica, gratuita y obligatoria, la que forma republicanos, la que integra a la sociedad. Coincidimos también en felicitarnos porque el país ha logrado con el Plan Ceibal una revolución para el sistema educativo cuyos logros están a la vista. No solo ha sido importante haber dado acceso al mundo digital a la totalidad de la población estudiantil del país, con lo que eso significa, sino que también se ha dado un creciente protagonismo en los procesos educativos. Menciono como ejemplo la enseñanza *on line* del Inglés, que alcanza a la casi totalidad de los alumnos de primaria de cuarto, quinto y sexto año, y la plataforma de enseñanza de Matemáticas.

Todos reconocemos que se ha hecho una necesaria asignación de recursos presupuestales con los que se mejoraron los salarios de docentes y funcionarios, pero que aún son insuficientes, que se realizó una fuerte inversión en infraestructura edilicia, que se multiplicaron escuelas y liceos de tiempo completo y extendido, que se crearon miles de nuevos grupos y que se invirtió mucho en diferentes programas educativos. Todos somos conscientes de que tenemos desafíos en la educación media, que hay jóvenes que ingresan y abandonan los estudios, o tienen malos resultados o se atrasan, que otros no llegan a completar el primer ciclo y que no todos terminan el segundo ciclo que es por ley obligatorio para todos los estudiantes. Conocemos la realidad y los diagnósticos, ya que surgen de los estudios que realizan los propios institutos de investigación y evaluación que este Gobierno ha creado y ha desarrollado. Hemos querido que esos institutos sean independientes y que sus estadísticas e investigaciones sean de uso público, por lo que se ponen a disposición de todos y muchas veces se entienden como producto de investigación de algunos esclarecidos. En realidad, son para el uso público, son pagas por el pueblo uruguayo y hechas por los Gobiernos del Frente Amplio.

Miramos la realidad a la cara porque para cambiar en profundidad la educación como nosotros queremos se necesita conocerla. A diario escuchamos a exponentes de la oposición política y a varios técnicos repetir diagnósticos de problemas que subsisten en nuestra educación. Escuchamos que una y otra vez se enrostran los problemas y las dificultades como si no quisiéramos verlos, como si los ocultáramos, como si no nos preocuparan ni nos ocuparan. ¡Los conocemos, señores!, pero los problemas no se enfrentan ni se resuelven lamentándose o repartiendo culpas; se enfrentan haciendo. Y por eso nosotros tomamos acciones. Quienes están al frente de la conducción de la educación están permanentemente analizando los problemas, intentando comprender profundamente las razones que los generan e identificando las herramientas para resolverlos; pero al mismo tiempo están actuando, están trabajando a diario para mejorar, reflexionar y hacer. Nosotros no podemos limitarnos a hacer planes para el 2020 o el 2030 porque tenemos generaciones de jóvenes que están cursando sus estudios ahora y es a ellos a quienes les debemos respuestas; a todos ellos les tenemos que ofrecer opciones para una educación de calidad. Los consejeros que tenemos dejan el alma en la cancha todos los días para no perder generaciones, para ocuparse de todos los estudiantes todos los días del año. Es muy desmoralizante oír que se habla de la crisis de la educación desde los cómodos sillones de algunos, sin valorar a los que a diario dan todo de sí para construir ciudadanos libres. Estoy hablando de hombres y de mujeres de bien con valores y esperanzas en un país que los tiene sin lugar a dudas, y sus niños, niñas y adolescentes los representan. De eso, de lo que se está haciendo, es que venimos a hablar en esta instancia, señora presidenta, porque en realidad se está haciendo mucho. Estamos intentando, con seriedad y determinación, incorporar a todos los jóvenes a la educación media. Lo que dijo en su discurso el 1.º de marzo el señor presidente de la república sobre la incorporación a la educación media de todos los jóvenes uruguayos, se va a cumplir. Cuando se incorpora a quienes por decenios estuvieron excluidos, no cabe duda de que esos jóvenes traen al sistema sus dificultades, es decir, las dificultades de los hogares de los que provienen, y entonces todo el sistema lo siente. Pero incorporaremos esos nuevos sectores y eso nos obliga a diversificar nuestra oferta educativa. Una oferta educativa igual para colectivos de jóvenes con necesidades diferentes no daría los resultados que nosotros deseamos; estaríamos reproduciendo la desigualdad existente. Inclusión y equidad son parámetros esenciales para medir la calidad. Para ser de calidad, la educación debe incluir a todos, pero, además, debe ser equitativa. Sin inclusión y equidad, no hay calidad; no hay calidad educativa sin equidad, sin igualdad de oportunidades, sin inclusión de

todos en el sistema. Pero, al menos en un primer momento, brindar esa igualdad de oportunidades incorporando a todos, significa incorporar a franjas de estudiantes con muchísimos problemas, lo que hace que los promedios bajen. Las pruebas PISA probablemente darían aquí mucho mejores resultados si dejáramos fuera a miles de jóvenes de entornos sociales y culturales desfavorecidos, tal como se hizo siempre. Pero nuestro compromiso no es con la OCDE, sino con las familias y los jóvenes de nuestro país y en nuestro país no queremos dejar a nadie afuera.

Hay quienes pretenden afrontar los desafíos de la educación elaborando planes en un cónclave de un grupo pequeño de académicos y políticos y luego dar a los docentes las pautas ya establecidas con soluciones mágicas para todos los problemas. Este camino ya fracasó, señora presidenta; no hay magos, puede haber demagogos. Por eso, nuestro camino es bien diferente; la reflexión sobre los desafíos de la educación es necesaria, pero no puede ser un acto único del que surjan todas las soluciones. Es un proceso permanente, en estrecho contacto con la realidad, evaluando los resultados y verificando los planes que se ponen en práctica. Más importante aún es tener presente que los desafíos de la educación no se resolverán por la intervención de un grupo de elegidos y mucho menos por quienes miran la realidad desde lo alto y pontifican desde una mesa de café. La participación de la sociedad y de los docentes en la definición de las pautas principales del proceso educativo ha sido un elemento distintivo de la propuesta de nuestra fuerza política. Estamos convencidos de que la construcción colectiva de nuevos instrumentos debe procesarse con el conjunto de la sociedad, en primer lugar, con la comunidad de los docentes, con los alumnos y sus familias. Así lo define la ley de educación de 2008, que refiere a que la participación es un principio fundamental de la educación en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. La Ley General de Educación estableció la participación de consejeros elegidos por los docentes en el Consejo Directivo Central de la enseñanza y en los consejos desconcentrados de todas las ramas de la enseñanza. Entendemos que esta ha sido una muy sabia resolución que ha dado muchos frutos al trabajo de los consejos.

Con el mismo objetivo se creó el Consejo Nacional de Educación con una integración plural y amplia que refleje las distintas perspectivas de la ciudadanía y que sea un ámbito de debate del Sistema Nacional de Educación.

Para encarar los desafíos que nuestro sistema educativo plantea debemos convocar e incluir a todos, a los académicos, al mundo político, pero en primer lugar a los protagonistas esenciales del proceso educativo: a los docentes; sin los docentes nunca habrá cambios posibles. También debemos incluir a madres y padres, trabajadores, empresarios y a la sociedad civil. No hay atajos en la construcción de los procesos educativos; no se puede avanzar sin los docentes, sin la comunidad educativa, sin los padres y sin los propios educandos. La participación puede ser un camino más largo, la toma de decisiones puede ser más compleja, pero sigue siendo el único camino posible.

A todos ellos los estamos convocando a los debates del Congreso Nacional de Educación. Nuestra subsecretaria está liderando, por parte del Ministerio de Educación y Cultura, la organización del congreso y se va a extender sobre esto en su intervención. Deseamos que el congreso que pretendemos realizar no sea una formalidad, sino un proceso de debate fermental que provea insumos para un futuro plan de educación, y ya están involucrados el Partido Nacional, el Partido Colorado, el Frente Amplio, el PIT-CNT, la FEUU, las organizaciones empresariales, todos los actores de la educación privada y, por supuesto, todos los actores de la educación pública.

Esta será una instancia de encuentro democrático, de participación colectiva de la sociedad, de confrontación de visiones, pero de propuestas sobre la educación; un paso para avanzar en consenso. De todos nosotros depende que el congreso se transforme en un patrimonio como es la educación de todas y todos los uruguayos.

Vamos a expresar rápidamente los avances de estos últimos meses. En primer lugar, se han creado las condiciones para la incorporación de todos los jóvenes en el sistema educativo. Los datos del Anuario Estadístico de Educación y del Panorama de la Educación 2015 –elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística– muestran que en los últimos diez años la matrícula en educación inicial creció un 38,8 %; en educación media básica, un 12,8 %, y en educación media superior un 14 %, mientras que la cobertura en enseñanza primaria se mantiene constante, muy cerca del 100 %. Este año la matrícula escolar llegó a alrededor de 322.000 alumnos en más de 2330 escuelas en todo el país. En educación secundaria iniciaron los cursos más de 230.000 jóvenes en 301 liceos, y en UTU estamos llegando a 100.000 jóvenes, mientras que en educación inicial se matricularon 87.112 niños, 14.304 en el nivel de tres años y 23.349 inscripciones nuevas en el nivel de cuatro años. Para atender esta creciente demanda, desde 2010 a la fecha se generaron 2000 nuevos grupos en educación media, tanto en educación secundaria como en UTU. Destaco que el costo de un grupo en educación media oscila en $ 1:400.000 anuales.

El verano pasado se adquirieron 104 aulas para atender imprevistos ocasionados por mejoras puntuales en algunos lugares destinados sobre todo a la enseñanza secundaria.

La labor conjunta del Consejo de Educación Inicial y Primaria y Consejo de Educación Secundaria, el afinamiento de las herramientas de investigación y el uso de la plataforma Gurí permitió identificar este año, por primera vez, a cada uno de los niños que en diciembre de 2016 terminaron la escuela y que en marzo de este año debían iniciar el ciclo básico o algún otro dispositivo de enseñanza. Se realizó una preinscripción de manera de distribuir

a quienes egresaban de la escuela en los diversos centros educativos de educación secundaria y UTU. Al comienzo del año, aquellos niños cuyas inscripciones no habían sido reconfirmadas por sus familiares para iniciar los cursos de 2017 –estamos hablando de 2400– fueron localizados por equipos técnicos primero en forma telefónica y luego presencial, gracias a la inmediatez que nos otorga el sistema informático. Entonces, podemos decir que el 98 % de esa cohorte de estudiantes hoy cursa el primer año de enseñanza media.

Este año, señora presidenta, funcionarán veinticinco centros de continuidad y contigüidad educativa: dieciocho en el interior del país y siete en la capital. Estos centros son espacios educativos conjuntos en locales de primaria, donde funciona primaria y secundaria en el mismo predio, con iguales profesores, vinculando estrechamente la escuela con el primer ciclo de la enseñanza media, para evitar ese momento crítico de pasaje de un ciclo a otro, y también porque al funcionar en el mismo lugar se da al alumno una noción de pertenencia; el alumno sale de sexto grado y pasa al otro nivel sin que haya un quiebre sino una continuidad, manteniendo también un elemento muy importante en la educación de los chicos que es almorzar todos juntos.

Numerosas escuelas, liceos y centros de UTU han expandido el tiempo pedagógico con centros de tiempo completo y tiempo extendido. El año electivo comenzó con 322 escuelas urbanas, un tercio del total en la modalidad de extensión del tiempo pedagógico. Este año se sumaron seis escuelas de tiempo completo para llegar a 217, otras cinco de modalidad de tiempo extendido para completar 49. La cantidad de jardines de jornada completa es de 56; hay seis liceos de tiempo completo y quince de tiempo extendido. En algunos ya empiezan a notarse muy buenos resultados de promoción. Nos alegra la incorporación que ha hecho el señor senador Mieres sobre los buenos resultados del Liceo n.º 6 de Rivera, Liceo n.º 2 de San Carlos, Liceo n.º 4 de Melo, de los liceos de tiempo completo de la Barra de Maldonado y de Las Piedras, que tienen muy buenos resultados de promoción.

En un reciente artículo del diario *El Observador* se detalla la realidad del liceo de tiempo extendido n.º 73 de Casavalle.

En el marco de las actividades con el Plan Ceibal, el Inglés se ha universalizado permitiendo que más del 90 % de los niños de cuarto, quinto y sexto de enseñanza primaria puedan estudiarlo; 32.000 jóvenes lo hacen con un docente de aula y más de 80.000 mediante videoconferencias y docentes que dan clase en forma remota. Este año se espera extender la actividad a más estudiantes de escuelas rurales para intentar llegar al 100 %.

Se desarrolló un proyecto en conjunto con la industria del *software* que apunta a formar este año a mil programadores. Al mismo tiempo se desarrollará la primera olimpíada de programación para niños de primero a tercero de escuela. El programa de laboratorio de tecnologías digitales que proporciona equipamiento y metodología para el aprendizaje de robótica, programación, modelado 3D y el uso de censores fisicoquímicos alcanzó 352 centros educativos. Los maestros y profesores de Matemáticas de primaria y educación media cuentan con la plataforma adaptativa de Matemáticas para complementar sus clases y supervisar sus cursos. En 2016, 129.000 estudiantes realizaron con ellas más de 41 millones de actividades. Este año se espera incrementar en un 20 % el volumen de esas actividades y en un 30 % el número de estudiantes activos. Más de medio millón de estudiantes y de docentes tienen su computadora y conexión a Internet gratuita desde el centro educativo; a su vez, 233.000 jóvenes que ya egresaron de tercero de educación media continúan utilizando un dispositivo del Plan Ceibal.

Este año se completará el proceso de aprobación del marco curricular de referencia nacional, que figura en la página 69 de las bases programáticas de nuestro Frente Amplio, señora presidenta. Como los integrantes de este Cuerpo saben, nuestro plan de gobierno se elabora junto a miles y miles de ciudadanos que concurren a nuestros congresos, en los que se vota lo que después debemos llevar a la práctica. Nuestro programa de gobierno no es elaborado por una o dos personas ni entre cuatro paredes, sino que involucra a miles y miles de personas interesadas en los temas. De modo que tenemos la disposición de construir un marco curricular común que dote de coherencia al trabajo en los distintos campos del conocimiento a lo largo de los diferentes ciclos y, especialmente, que posibilite un tránsito adecuado de las y los alumnos de enseñanza primaria al ciclo básico. Nuestras bases programáticas así lo indican.

En esta misma semana, en el marco de la reunión del Consejo de Ministros abierto en La Teja, se comenzó a poner en práctica el Plan de Salud Visual, que llegará a 6500 niños de primaria. Un informe de Unicef concluyó que en Uruguay entre el 18 % y el 22 % de los alumnos en edad escolar tiene alguna alteración visual, como miopía, hipermetropía o astigmatismo, que generalmente no ha sido detectada. Se estima que de los 45.000 alumnos de cinco años de educación inicial el 20 % –es decir, unos 9000– podrían tener dificultades visuales; a su vez, un 80 % de estos niños –algo más de 7000– tendría problemas refractarios visuales, que se solucionan con lentes. Entonces se trabajará con ese restante 20 %, que podría tener problemas más severos, a fin de procurar que estos niños lleguen a primer año en condiciones de aprender a leer y escribir como el resto de sus compañeros.

Este programa se une al Programa de Salud Bucal para las niñas y niños en edad escolar, que ya lleva más de diez años en ejecución. La etapa sucesiva, señora presidenta, será la de salud auditiva –que comenzará en el año 2018–, para atender a una población que, también según datos de Unicef, alcanza a 7875 menores de dieciocho años. Estos

tres programas constituyen un emblema de los Gobiernos del Frente Amplio en sus doce años de existencia. Más de cien odontólogos, técnicos e higienistas han brindado prevención y tratamiento odontológico a 68.000 alumnos de 980 escuelas en todo el país.

Asimismo, en materia educativa se han entregado kits con los materiales de estudio para la educación inicial y primaria, a fin de apuntalar a los alumnos en Matemáticas y Lenguas, y también textos de apoyo para los maestros. A todos los niños, desde primero a sexto año, se les entregan los cuadernos para leer y escribir, elaborados por el Programa de Lectura y Escritura en Español –Prolee–, así como también los cuadernos de Matemáticas. Asimismo, habrá material de trabajo para los niños de nivel inicial de cinco años, denominado «armapalabras».

Por lo tanto, señora presidenta, puede verse que estamos haciendo funcionar varios mecanismos para apoyar a los alumnos y evitar la desvinculación.

A nivel de enseñanza media se están realizando tutorías, presentes en 113 liceos de todo el país. Son espacios adicionales a los de clase u horas de apoyo a las trayectorias educativas, que se asignan a un centro formativo en el que se detecte vulnerabilidad, a fin de que ellos mismos identifiquen qué acciones deben llevar adelante para mejorar los aprendizajes y que los alumnos no se desvinculen.

Además, se está impulsando la educación para adultos a fin de culminar la escuela, así como también la formación a distancia para terminar el bachillerato. Se ha apoyado la culminación de ciclos para la educación media con varios programas, como Aulas Comunitarias, Culminación de Estudios Secundarios, Educación en Contextos de Encierro, Compromiso Educativo y Uruguay Estudia, y procesos de acreditación de tramos educativos en la educación no formal.

Más de 25.000 niños han participado de campamentos educativos en todo el Uruguay. El Programa Educativo de Verano involucró este año a 12.000 alumnos en más de 130 escuelas. Precisamente, un aspecto bien importante en el esfuerzo por dar opciones para evitar la desvinculación de los jóvenes del sistema educativo y para reinsertarlos cuando ya lo han hecho, es la educación no formal, que nuclea a más de 70.000 jóvenes en el sector público y funciona, en muchos casos, en el sector privado con apoyo estatal.

Las instituciones de educación no formal registradas son más de 260, con cientos de propuestas y una oferta amplísima a nivel educativo. Entre las opciones de educación no formal, quiero destacar a los Cecap, a los que se referirá nuestra directora nacional de Educación, una gran herramienta que brinda espacios educativos a adolescentes y jóvenes entre quince y veinte años que se encuentran fuera de la educación formal y no han culminado la educación básica. Esos 19 centros están diseminados en todo el país, y en este semestre participan 2235 jóvenes. Se trata de una propuesta educativa integral que vincula aprendizaje y conocimiento y propicia la reincorporación de las y los jóvenes a la educación formal, que se realiza mediante acuerdos con las intendencias, la UTU, el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional –Inefop–, el Instituto Nacional de Alimentación y el Consejo de Educación Secundaria.

El perfeccionamiento de los sistemas informáticos nos permite ahora, por primera vez, seguir la trayectoria de los alumnos que terminan primaria, hacer la prescripción y luego identificar con precisión quiénes están en secundaria o en la UTU y a quiénes se debe salir a buscar para que no se desvinculen.

Otro avance significativo ha sido la universalización de la evaluación inicial temprana. Es un estudio que se realiza a niños de cuatro y cinco años, que posibilita saber si tienen o no las habilidades y los conocimientos esperados para ese tramo de edad y, por lo tanto, intervenir tempranamente en su aprendizaje para que alcancen el nivel del resto de los alumnos. Comenzó como plan piloto en 2014 y se universalizó debido a su importancia para definir el contenido de las clases, aumentar o reducir el tiempo de aprendizaje y monitorear el progreso de cada alumno. Es un sistema de alerta temprana que identifica a los niños que posiblemente requieran un apoyo extra y permite intervenir antes de que se produzca el fracaso. La evaluación temprana analiza aspectos pedagógicos y de desarrollo cognitivo en las áreas de Lengua y Matemáticas, aspectos de comunicación y lenguaje, aspectos socioemocionales, psicomotrices y sanitarios.

Señora presidenta: en esta oportunidad queremos, también, hacer un llamado a todos los senadores presentes a aprobar la creación de la universidad de la educación. Necesitamos una educación de calidad y ello requiere una capacitación y una especialización cada vez mayores de nuestros docentes. Para lograrlo, y dignificar la tarea educativa, queremos impulsar una universidad de la educación. La solución para los desafíos que la educación tiene por delante requiere de un cuerpo docente del más alto nivel, consustanciado y comprometido con el proceso de cambio, y estamos convencidos de que una universidad será la herramienta indispensable para lograrlo. Por eso es nuestro llamado a todas las fuerzas representadas en este recinto a trabajar en conjunto para lograr, rápidamente, la aprobación del proyecto de ley que será presentado por el Poder Ejecutivo en este semestre. Por nuestra parte, comprometemos la mejor disposición y la máxima amplitud del Poder Ejecutivo y de nuestro ministerio para crear las condiciones políticas necesarias. Si de esta interpelación surgiera un consenso para avanzar en este proyecto de ley, ya habría valido la pena el tiempo que todos estamos dedicando a estos temas.

Es necesario que la formación docente incorpore la investigación y la extensión y cree el conocimiento nece-

sario para las mejores prácticas pedagógicas. Modificar la manera de aprender debe también cambiar la manera de enseñar. Estamos cambiando el ADN de la educación, señora presidenta, porque estamos haciendo transformaciones sustanciales. Porque hay un equipo de docentes ocupados en dar lo mejor de sí todos los días, con humildad y entrega. Porque tenemos un Codicén que conoce el país, sus docentes y estudiantes, cuyos representantes no están sentados en Montevideo esperando que les cuenten los problemas, sino que van en su búsqueda para darles solución. Tenemos un Codicén que está construyendo las bases para que todos los jóvenes completen 14 años de educación –desde la inicial hasta el segundo ciclo de secundaria– y para que esta sea de calidad, adecuada a las necesidades del siglo XXI. Nos guiamos por el criterio de que la inclusión y la equidad son indicadores de calidad y de que no puede haber educación de calidad si no incorpora a todos y si no se reconoce a los sectores más desfavorecidos de la sociedad su derecho a ser protagonistas de la educación. También nos planteamos que hay que preparar a nuestros estudiantes para incorporarse a la actual revolución del conocimiento, modificar la forma de enseñar y de aprender y acompañar el avanzar incesante de la ciencia y la tecnología.

Este proceso de universalización de la educación media, de asegurar que todos los niños y jóvenes de entre tres y diecisiete años estudien, culminen los tramos educativos y reciban una enseñanza de calidad, constituye –sin duda– el cambio de ADN de la educación con el que estamos comprometidos y llevamos adelante.

Señora presidenta: proteger la trayectoria educativa siguiendo a cada alumno para evitar la desvinculación, es cambiar el ADN.

Trabajar para el marco curricular de referencia nacional, es cambiar el ADN.

Estamos generando espacios de continuidad y contigüidad educativa para facilitar el tránsito entre un ciclo y el siguiente; eso es, también, cambiar el ADN.

Favorecer la culminación de los ciclos de educación media con programas como Compromiso Educativo y Uruguay Estudia, con propuestas de recorrido flexible para evitar la desvinculación y acreditar tramos educativos en la educación no formal, ¡es cambiar el ADN!

Estamos mejorando la coordinación interinstitucional entre primaria y secundaria. Eso es, también, cambiar el ADN.

Cuando descentralizamos la oferta educativa con la expansión de la UdelaR y el afianzamiento de la UTEC, y nos aprestamos a impulsar una universidad de la educación que mejore la calidad y jerarquice la profesión docente, estamos cambiando el ADN.

Parte de este proceso de cambio profundo de la educación, es que con el Plan Ceibal se universalizó la enseñanza del Inglés en primaria; más de 100.000 niños utilizan la plataforma digital para estudiar Matemáticas; miles de jóvenes estudiantes de la educación pública se forman como programadores, y se organizan concursos de programación y robótica con la posibilidad de participar en centros de excelencia del exterior del país. ¿No es parte de este proceso de cambio de ADN el hecho de que más de 1:500.000 niños y jóvenes trabajen a diario con su computadora y tengan acceso a Internet? Se trata de una educación que incluye a todos los jóvenes.

SEÑOR DE LEÓN.- ¿Me permite una interrupción, señora ministra?

SEÑORA MINISTRA.- Con mucho gusto.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Puede interrumpir el señor senador De León.

SEÑOR DE LEÓN.- Señora presidenta: queremos dejar constancia del cuórum con el que contamos en una sesión tan importante como esta. En definitiva, ese es el planteo que deseamos formular, porque nos parece demasiado importante el hecho de que hayan concurrido en el día de hoy la señora ministra y su equipo a dar respuestas a los planteos formulados por el señor senador Mieres.

Muchas gracias.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Puede continuar la señora ministra de Educación y Cultura.

SEÑORA MINISTRA.- Señora presidenta: no quiero terminar mi exposición sin referirme a un argumento que se ha manejado, equivocadamente, en el debate sobre temas educativos. Me refiero a la acusación a la propuesta de este Gobierno, de excluir a los sectores más desfavorecidos o de gastar menos en ellos. Esa afirmación podría ser tema para una publicación humorística por su falsedad evidente y, sobre todo, por provenir de quienes con sus Gobiernos provocaron la más grave y profunda crisis que este país ha vivido, arrojaron a la exclusión y a la marginación a cientos de miles de uruguayas y uruguayos, y crearon generaciones de niños y jóvenes mal alimentados, con hogares destruidos, con infancias en la marginalidad. Los responsables últimos de que estos mismos niños, hoy jóvenes, lleguen al sistema educativo con carencias de base tan difíciles de afrontar y resolver, no pueden criticar que eso sea un problema a la hora de incluirlos en el sistema educativo.

También es falso que se gaste más en donde los jóvenes necesitan menos. Es verdad que los docentes de grados más altos tienen derecho a elegir lugares donde se sientan más cómodos, pero nadie ha demostrado que un docente recién recibido no tenga más ganas, voluntad y conocimiento para afrontar y resolver los problemas de aquellos

que tienen más dificultades. Por lo tanto, los jóvenes docentes recién recibidos, con ganas de trabajar y de educar en los lugares más desfavorecidos, muchas veces son los que obtienen más alto rendimiento y a quienes les brindamos nuestro apoyo y tributo por la abnegación con que trabajan.

Hace pocos días, señora presidenta, el Instituto Nacional de Estadística publicó un informe sobre la pobreza y la indigencia que situó la pobreza en el 9,4 % y la indigencia en el 0,2 %, porcentajes que son aún menores si se mide el número de hogares. El índice de Gini, como lo planteaba el senador Mieres, siguió su senda descendente. A nosotros nos duele cada compatriota que sufre necesidades y nos duelen esos porcentajes, pero recordemos también de dónde partimos: de casi un 40 % de pobreza y un 10 % de indigencia.

Recordemos cómo enfrentamos la emergencia con los planes sociales del Mides, cómo mejoramos las asignaciones familiares, cómo restablecimos la negociación colectiva como punto de partida para mejorar el salario de los trabajadores y volver a dar condiciones justas de negociación a quienes por tantos años habían sido perjudicados.

Recordemos cómo impulsamos una reforma tributaria para que pague más el que más tiene.

Tengamos en cuenta el aumento constante y sostenido del poder adquisitivo de los salarios de la población, que creció en el entorno del 50 % en el período y sigue aumentando.

Tengamos en cuenta la ley de ocho horas para los trabajadores rurales, y el convenio salarial que dio dignidad y aumentó sustancialmente el salario de las trabajadoras domésticas.

Recordemos los cientos de miles de uruguayos que, en estos 12 años de gobierno, pudieron acceder al Sistema Nacional Integrado de Salud, así como los cientos de miles que pudieron jubilarse.

En lo que respecta a la educación, hace poco hablamos del aumento de la matrícula en todos los niveles de la enseñanza, que se aproxima a la universalización efectiva; hablamos de la inversión presupuestal en la educación pública; hablamos del aumento de la inversión para la edificación de cientos de nuevos centros; hablamos de la dignificación –aún insuficiente– del salario de los docentes; hablamos de los numerosos instrumentos puestos en práctica por estas autoridades –que, como conocen la enseñanza, lo han logrado a satisfacción– para evitar la desvinculación de escuelas y liceos de tiempo extendido y completo, y hablamos de la multiplicación de centros en las zonas con mayores dificultades socioeconómicas, tanto en Montevideo como en todos los rincones del país.

Hablamos también del impacto revolucionario del Plan Ceibal. Recordemos que, en la Universidad de la República, el 54 % de los estudiantes proviene de familias donde ninguno de sus integrantes, hasta ahora, había logrado acceder a la educación superior. Ese es un trabajo por la equidad social. Y en la formación docente pública este porcentaje llega al 75 %.

Por otra parte, varios miles de estudiantes universitarios siguen sus cursos gracias a las becas otorgadas por el Fondo de Solidaridad, que apoya a cerca del 20 % de los egresados en algún momento de su carrera.

Podríamos seguir, señora presidenta, mostrando el compromiso real –en los hechos y no en las declaraciones– de los Gobiernos del Frente Amplio con la inclusión y la equidad en todos los aspectos de la vida de la sociedad y, en particular, de la educación.

Es muy fácil darse cuenta y concluir que un estudiante que proviene de un hogar con un nivel sociocultural medio o alto, un hogar integrado, con una madre y un padre que se ocupan del quehacer educativo diario del hijo, con elementos culturales para hacerlo, un hogar en el que hay una biblioteca, hábito de leer, y una computadora desde antes de que se iniciara el Plan Ceibal, llega al sistema con ventajas enormes con respecto a quien nació en un hogar desintegrado, excluido de la sociedad, con carencias materiales y culturales de todo tipo. En ese caso, los resultados educativos son bien diferentes.

Huelga decir que no hemos logrado aún superar esas inequidades, pero no es honesto sostener que nuestra marcha no va en esa dirección. Nosotros vamos hacia la superación de las inequidades, a lograr la inclusión de todos los niños y jóvenes en el sistema educativo. Nos comprometemos a que todos terminen los 14 años de educación que la ley dispone.

En eso están concentrados todos nuestros esfuerzos, señora presidenta, y creemos que los hechos lo demuestran y lo demostrarán con mucha claridad.

Muchas gracias, señora presidenta.

Solicito que le ceda la palabra a la señora subsecretaria, magíster Edith Moraes.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier). - Tiene la palabra la señora Moraes.

SEÑORA MORAES. - Señora presidenta: voy a referirme a algunas de las acciones de política educativa que sí se están ejecutando en este quinquenio.

Aquí se ha dicho que no se ha hecho nada por adecuar los contenidos a los tiempos actuales. Compartimos que hay que adecuarlos y que es necesario formar a nuestros jóvenes para este siglo.

Voy a informar acerca del programa que se está llevando a cabo en lo referido a las nuevas pedagogías, que se denomina *Red Global de Aprendizajes. Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo*. Aquí hay una lógica distinta, hay una nueva manera de hacer educación pública.

(Ocupa la presidencia el señor Raúl Sendic).

–Tenemos claro y nos preocupa, pero también nos ocupa muchísimo, el problema de la repetición, que se combate únicamente mejorando los aprendizajes; no se elimina por decreto.

Este programa hace foco en los aprendizajes de los estudiantes y ese foco nos obligó, nos cuestionó, nos hizo plantearnos preguntas nuevas, como, por ejemplo: ¿Qué tienen que aprender los estudiantes?; ¿Cuáles son las competencias que tienen que desarrollar para el tiempo que les ha tocado?; ¿Cómo y en qué ámbito hay que elaborar y desarrollar estas nuevas propuestas pedagógicas?; ¿Cuáles son las prácticas que hay que transformar?

Aquí, las políticas educativas han optado por realizar las transformaciones desde la práctica y directamente con los ejecutores de la educación y de la enseñanza, es decir, docentes, alumnos y familias, en cada uno de los centros educativos y en el contexto de sus necesidades y características.

No es verdad que estamos haciendo lo mismo; estamos buscando transformar las prácticas educativas, y esta es una dimensión cualitativa de las políticas educativas que no puede quedar al margen cuando buscamos analizarlas para potenciarlas. No solo queremos que todos los niños y jóvenes, sin distinción, estén en el sistema educativo, sino que además queremos que reciban una educación de calidad. La señora ministra ya se extendió en los conceptos de calidad y educación de calidad, según lo entendemos. Queremos que estos niños y jóvenes reciban una educación que los habilite como ciudadanos de este país y del mundo, como ciudadanos del siglo XXI.

Este enfoque diferente de la Red Global de Aprendizajes pone al estudiante en el centro de la atención, y allí incluye sus intereses y sus necesidades. El foco de la red apunta a forjar competencias relevantes para la vida en el mundo contemporáneo, entre las que destacamos la creatividad, el trabajo en colaboración y el pensamiento crítico.

La red intenta explorar y buscar respuestas a los problemas más complejos de esta educación contemporánea y a los desafíos a los que se ve enfrentado el sistema educativo. La educación necesita estar más conectada con la vida, con los problemas y con las necesidades de los estudiantes; y como este problema no es solo de nuestro país, sino que hay muchos países en el mundo que tienen esta necesidad, la Red Global de Aprendizajes nos conecta con otros lugares y países para, juntos, buscar respuestas. Así, Uruguay se sitúa ante la oportunidad histórica de construir e impulsar un cambio, ya que a través de la ANEP y el Plan Ceibal conforma una red internacional integrada por siete países que investigan estrategias para conectar los aprendizajes a los intereses y a la vida real de los estudiantes. Los otros países son: Canadá, Estados Unidos, Holanda, Finlandia, Australia y Nueva Zelanda. Este movimiento, liderado por el pedagogo canadiense doctor Michael Fullan, se conoce como Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo.

Veamos ahora cuáles son las ideas sustanciales de este programa.

En primer lugar, observamos que la centralidad está puesta en el estudiante. Esto quiere decir que promueve el diseño de experiencias educativas enfocadas en las motivaciones y los intereses de los estudiantes, para proponer soluciones a problemas de la vida real. Se entiende por «aprendizaje profundo» al que desarrolla, luego de una selección, aquellas competencias consideradas transversales, que son las siguientes.

La creatividad. En este momento, en este mundo tan cambiante, es fundamental desarrollar la creatividad en los niños y jóvenes ciudadanos de este siglo.

La colaboración, como capacidad para interactuar con otros en construcción colectiva.

La comunicación, ya que no basta con conocer y manejar con dominio la lengua materna, sino que hoy en día es necesario manejar más de una lengua pero, sobre todo, desarrollar formas y mecanismos de usar los medios de comunicación.

La ciudadanía. Como recién dije, la educación tiene que habilitar a los niños y jóvenes, no solo como ciudadanos de su país, sino como ciudadanos del mundo.

El carácter. La educación debe apuntar a la formación de una persona, con ese enfoque humanista tan necesario para una educación que promueva la paz.

Por último, el pensamiento crítico. La resolución de problemas queda incluida en este pensamiento crítico, pero va mucho más allá de lo que generalmente se asocia cuando hablamos de resolución de problemas –que es una asignatura: las Matemáticas–, ya que apunta a problemas de diferente índole y a diferentes campos de conocimiento.

Estas son las competencias –más allá de los conocimientos básicos de Lectura, Escritura y conocimiento matemático como el cálculo– necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

El aprendizaje en la red se lleva a cabo con la metodología de proyectos. Es una manera de trabajar en la que interactúan diversas asignaturas y donde se encuentran di-

versos docentes trabajando en equipo, pensando con otros y entre otros.

La Red Global de Aprendizajes se crea en 2014 y alienta la incorporación de este enfoque educativo; no proporciona a los docentes un modelo de enseñanza, sino que busca construir junto con ellos, desarrollando en cada uno de los centros una metodología de análisis y de evaluación de las prácticas que ellos están llevando a cabo cotidianamente.

Hoy, en 2017, hay 404 centros educativos que están trabajando en esta Red Global de Aprendizajes. Cuando digo «centros educativos» me refiero a escuelas, liceos y escuelas técnicas. Esta cifra representa el 15 % del total de los centros de la ANEP e impacta en un tercio de los estudiantes urbanos.

Hasta aquí lo que tiene que ver con el Programa Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo.

Paso a referirme a otro punto en el que también coincidimos con lo que aquí se planteó cuando se analizó por qué no estábamos teniendo los resultados que todos queremos y esperamos que ocurran en la educación.

Se habló de la necesidad de un plan nacional, que sin duda favorecería el desarrollo de la elaboración y ejecución de políticas educativas articuladas. Eso lo compartimos. Por ello, en este año 2017 el ministerio llevará a cabo el Congreso Nacional de Educación. Y este congreso tendrá una particularidad, que es la siguiente: construir, relevar y recoger insumos para un Plan Nacional de Educación.

¿Qué entendemos por Plan Nacional de Educación? Es el encuadre en el que se elaborarán las políticas educativas. Por lo tanto, los distintos organismos que conforman el Sistema Nacional de Educación Pública, dentro de su autonomía, diseñarán sus políticas educativas siguiendo este marco que los articula. Creemos que esto se hará por primera vez en el país. No es en el congreso donde se elaborará el plan, sino que allí se producirán los insumos, porque es necesario un conocimiento técnico de especialistas que, con esos insumos, diseñen las grandes líneas de este encuadre, llamado Plan Nacional de Educación, para la definición de las políticas. Esto también es un gran acuerdo. El congreso es el ámbito para recoger estas iniciativas, ya que es una potente herramienta de participación ciudadana, y es con la ciudadanía toda –desde las familias de los niños y los jóvenes, desde los sectores de la producción, desde las cámaras empresariales y desde distintos sectores de la sociedad civil que comparten y demandan educación–, que hay que trabajar. Es con ellos que conformamos el grupo denominado Comisión Organizadora del Congreso Nacional de Educación, y están invitados a participar –ya lo están haciendo; dejé esto para decirlo por último– los partidos políticos. Quiero informar que en esta organización están trabajando el Partido Nacional, el Partido Colorado y el Frente Amplio; no lo está haciendo el Partido Independiente, que envió una nota manifestando que no quería hacerlo.

Necesitamos, entonces, que esta gran alianza se mueva con una dirección muy clara y es en el entendido de que la educación es el medio para promover y garantizar un desarrollo humano sustentable.

Muchas gracias.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede continuar la señora ministra.

SEÑORA MINISTRA.- Gracias, señor presidente.

Solicito que se conceda el uso de la palabra a la señora directora de Educación.

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra la directora nacional de educación, magíster Rosita Angelo.

SEÑORA ANGELO.- Gracias, señor presidente.

Buenos días a todos los senadores y senadoras presentes. Es un honor estar aquí planteando nuevamente aquellos aspectos que son relevantes a los temas de la educación y que nos preocupan a todos. Saludo especialmente al señor senador Mieres, ya que tengo el honor de ocupar actualmente el cargo de director de Educación que él desempeñó en el año 1995, durante el Gobierno del doctor Julio María Sanguinetti. Espero que en la presentación que vamos a hacer podamos ir acercándonos a algunos de los aspectos que se han señalado en las preguntas que el senador interpelante nos ha hecho llegar.

En primer lugar, quisiera señalar que las respuestas hacen referencia a los datos cuantitativos que se nos solicitan, pero también es información que debe ser cualificada. Todos los que estamos aquí somos conscientes de que la construcción teórica que lleva a mirar esos datos, así como la construcción de la información que sobre uno recae cuando da respuesta a las preguntas, no son inocuas. Todo marco teórico está inscripto en determinadas maneras de mirar la educación y en determinadas respuestas que se buscan y que se dan. Por lo tanto, solicito que se me tenga paciencia si señalo ciertos puntos que me parece importante aclarar antes de dar algunas respuestas y de ceder el uso de la palabra a los compañeros integrantes del Consejo Directivo Central de la ANEP, quienes abundarán sobre esos y otros puntos.

Lo primero que quisiera señalar tiene que ver con una idea que me parece importante al hablar de educación. Es una idea que tiene que ver con las circunstancias que ha vivido Uruguay y que, en principio, tiene su anclaje en procesos complejos que, como señalaran todos los que me antecedieron en el uso de la palabra, deben ser pensados en términos de décadas. De la misma manera que el señor

senador hablaba de la última década, queremos señalar que hay un proceso que Uruguay viene viviendo –del que nos encontramos empeñados en salir, aunque debemos admitir que nos faltan espacios para lograrlo–, que tiene que ver con la denominada «ciudadanía de baja intensidad». Es una expresión que se ha utilizado a partir de la década de los noventa; la plantea Guillermo O'Donnell y me parece especialmente significativa, porque la emplea pensando en nuestras democracias a la salida de las dictaduras. Él dice que el retorno a las democracias nos encontró con un ejercicio débil en algunos espacios que tienen que ver con los derechos de los ciudadanos. Esos derechos se encontraban menoscabados y, a pesar de que se mencionaba el hecho de que nos encontrábamos en gobiernos democráticos, cuando uno veía específicamente el despliegue de estos derechos, advertía que eran de baja intensidad. Uno de los puntos en los que las democracias latinoamericanas mostraron especialmente esa baja intensidad del ejercicio de la ciudadanía tuvo que ver con los sistemas educativos.

En el caso de Uruguay, investigaciones que fueron ampliamente difundidas en la primera década del siglo –en 2003– señalaban que, al retorno a la democracia, el sistema educativo uruguayo mostraba una enorme desigualdad, así como secuelas de un modelo de desarrollo que, al decir de Melgar y Villalobos, tuvo a la desigualdad como estrategia. Esa estrategia llevó a que fueran varios los problemas que se enfrentaban: salarios magros, infraestructura inadecuada, clases multitudinarias y currículo, en general, desvinculado del perfil productivo uruguayo.

Hoy nos encontramos en el largo y laborioso proceso de convertir este ejercicio de la ciudadanía de baja densidad en uno de alta densidad, en una densa democracia que nos permita el usufructo de todos los derechos. Señalo este proceso porque es el que ancla las políticas en las que deben insertarse todas las medidas que señalaremos a continuación para dar respuesta al listado que nos ha hecho llegar el señor senador interpelante.

Quiero señalar, en primer lugar, que hay una lógica de trabajo que apela a que esta ciudadanía de baja densidad interpele al ejercicio en múltiples dimensiones. Hoy se concibe a la educación como una lógica interinstitucional que pone en juego, no solo a la ANEP y al Ministerio de Educación y Cultura, sino a una densa trama de políticas sociales que por fin hemos entendido. Gran parte de los senadores que hoy están aquí han señalado –en numerosas intervenciones que hemos leído en estos días, y desde todos los espacios políticos– la necesidad de mirar la educación en las distintas lógicas que se ponen en juego, que tienen que ver con la salud, las políticas sociales, el trabajo y la cultura.

Por lo tanto, entender las propuestas que nuestra fuerza política ha desplegado en las últimas décadas tiene que ver con mirar a la educación desde una óptica que no solo encasilla las políticas dentro de los despliegues de la ANEP o de la educación formal, sino que las articula con todo el campo de la educación pública y privada dentro del Sistema Nacional de Educación, pero también con todos los actores del Poder Ejecutivo vinculados a las políticas sociales.

El eje de trabajo es la idea expresada en la Ley General de Educación: la educación como derecho. Pensar en una ciudadanía de alta densidad supone el real ejercicio de ese derecho para todos. Esta idea involucra complejos procesos que, tal como señaló la señora ministra, vienen desplegándose desde hace tiempo, pero no niegan –y, obviamente, no pueden dejar de tener en cuenta– la historicidad de los procesos y lo complejo de afrontarlos en tiempos acotados como los que se señalan. A pesar de lo que se ha dicho insistentemente, en lo que tiene que ver con la educación somos conscientes de los tiempos que corren, de las generaciones que quedan afuera y de las medidas que deben ser dispuestas para que, efectivamente y con rapidez, esas generaciones puedan tener trayectorias exitosas.

Me parece importante marcar que la idea que se planteó aquí en cuanto a que nada ha cambiado en la educación, es peligrosa, porque desconoce –y entiendo que quien lo plantea tiene una vasta formación y ha realizado numerosos estudios respecto al tema– los cambios que se han producido, tanto en las poblaciones que lograron acceder, como en las condiciones de ese ejercicio y en los contextos internacionales con los cuales articulamos y nos movimos en la última década. Esto puede ser adjetivado de muchas maneras, pero nunca como de no cambio o inamovible.

Creemos que la idea de la no variación de la matrícula –punto que me preocupa– es, por lo menos, llamativa. Si hoy observamos la matrícula, no en lo que respecta a la educación en general, sino restringiendo la mirada a la Administración Nacional de Educación Pública –para hacer un análisis más certero–, se podrá ver que tiene nuevos actores.

Generalmente, cuando se analizan los números a nivel estadístico, es necesario hacer una cualificación para poder entenderlos. En este momento, nos encontramos con una reducción del número de nacimientos en Uruguay –que todos conocemos– y, como consecuencia, las matrículas de educación inicial y primaria se han visto menguadas. Por lo tanto, aunque los números en la matrícula que asiste la ANEP se mantienen –como claramente lo señaló el señor senador interpelante–, ello tiene que ver con el acceso de otras poblaciones; y en este caso, todos los números del anuario estadístico muestran que se relacionan con la educación media.

Además, los perfiles demográficos relativos a las poblaciones establecen que sectores urbanos y rurales que no estaban accediendo a estos espacios, hoy lo hacen, tanto en educación inicial como en educación media.

También quiero llamar la atención sobre el hecho de que, en esta matrícula que se mantiene relativamente es-

table, hay cambios sustantivos con respecto a la composición de los nuevos perfiles migrantes que se están incorporando a la población uruguaya. Cuando hablamos de la población que asiste a la educación, no podemos dejar de tener en cuenta los cambios de los perfiles que se han dado en estos últimos cinco años, que generan un cambio radical en la manera en la que Uruguay se mueve con respecto a la migración. Hemos pasado a ser un país receptor de migrantes que se incorporan a la educación pública. Esto implica enfrentar nuevos desafíos relacionados con lógicas multiculturales.

En cuanto a cómo explicar que, en términos comparativos, nuestro país se va quedando atrás con respecto a los países de la región en todas las variables relevantes, nos parece que es de recibo señalar que Uruguay, junto con Cuba y Surinam, tiene los mejores porcentajes de culminación de los estudios para la población de veinticinco años. Nuestro país tiene la mejor tasa de culminación de los procesos de alfabetización, dado que en la región presenta una tasa de analfabetismo de 1,4 %. También tiene los mejores porcentajes de niños de cero a cinco años que participan de propuestas educativas. Señalo nuevamente que esto se da en contextos que tienen profundas carencias –en los que venimos trabajando– y propone lograr la integración de nuevos sectores de la población en nuevos contextos de conocimientos, teniendo nuevas miradas de las demandas que se construyen sobre los procesos educativos.

Los ejes históricos sobre los que se construye la educación y sobre los que avanza esta propuesta de gobierno para dar respuesta a las medidas que acabo de señalar tienen que ver con los pilares históricos de la mirada del Frente Amplio respecto a la educación: su democratización; la defensa y la transformación de la educación pública; el respeto a la autonomía de las instituciones educativas del Estado y de los organismos desconcentrados, profundizando la coordinación interinstitucional del sistema educativo público; el incremento del presupuesto que se destina a la educación, atendiendo las transformaciones que potencien una educación inclusiva; la participación de los diferentes actores involucrados.

En este sentido, me gustaría señalar –en la imagen aparece una actividad que se hizo el año pasado en el marco de los encuentros que tenemos con jóvenes y adolescentes– qué es lo que estamos haciendo en educación.

Hemos comenzado a formar una trama más densa del ejercicio de la educación, que se despliega en medidas concretas, algunas de las cuales son directamente negociadas con los jóvenes que asisten a diario a las aulas. Dejamos de lado la propuesta de Joaquín, que es tener diez recreos por día, y pasamos a la de al lado, que plantea el acceso de todos aquellos niños que tengan alguna dificultad. Con esas medidas concretas, en Uruguay se ha generado una modificación de las lógicas de trabajo que venían llevándose adelante –incluso se puede observar un incremento de los recursos, así como mejoras significativas–, debido a un cambio de paradigma respecto a la inclusión de niños, adolescentes y jóvenes en los procesos educativos.

Cuando se habla de que no ha habido cambios y de que nada se ha hecho, se deja fuera, por ejemplo, el hecho de que hoy se está trabajando arduamente –no estamos planificando ni diseñando, sino trabajando– en procesos de inclusión que han cambiado el paradigma relativo a la construcción de la discapacidad, que hoy se asume como un proceso social, reconociendo la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en las barreras de acceso y en la construcción de trayectorias educativas que sean positivas. Hace muy pocos días, el presidente de la república aprobó este protocolo de actuación para la inclusión de las personas con discapacidad en los centros educativos.

Aquí aparece otro paradigma de cambio, que fue construido en conjunto con todos los actores de la Administración Nacional de Educación Pública, del Ministerio de Desarrollo Social y del Ministerio de Educación y Cultura, y con representantes de la sociedad civil. Fue sometido a consulta pública y allí, en ese espacio de trabajo, dimos un avance de lo que fue para Uruguay el pasaje de un paradigma, que tuvo su valor en determinado momento y estableció este modelo de las escuelas especiales, a otro, en el cual se habla y se trabaja en lógicas de inclusión educativa.

Voy a mencionar muy rápidamente –porque estoy segura de que después los compañeros de la ANEP se van a referir al tema más en detalle; se puede ver en la transparencia cómo trabaja la Red de Escuelas Mandela– los procesos que están vinculados a educación media, con el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional, en la atención de los recursos para personas con baja visión o con discapacidad auditiva. En ese sentido, hay trabajos que tienen que ver con la accesibilidad, pero sobre todo me parece que es necesario reconocer el trabajo de articulación que lleva a que durante el año 2018 ya se pongan en marcha algunos centros para adolescentes y jóvenes con discapacidad, que buscan atender una demanda hoy no satisfecha. Se trata de jóvenes con discapacidad que hoy no pueden hacer su tránsito por las instituciones de educación formal por lo que, efectivamente, en articulación con la ANEP, la idea es que a partir del año que viene comencemos el despliegue de esos centros.

Para no hablar solamente de proyectos para el año 2018 y señalar temas que ya están en funcionamiento en el 2017, cabe decir que en estos momentos está funcionando en Paso Carrasco un centro en el que el Ministerio de Educación y Cultura, junto con el Consejo de Educación Inicial y Primaria, tiene un espacio que articula atención a niños con discapacidad y a jóvenes que están en espacios de educación no formal. Además, con el Consejo de Educación Técnico Profesional está el Proyecto ReDescubrir

–al que me referiré más tarde– que permite la atención a esos tramos de edad.

En este momento hay más de 20.000 niños y jóvenes que hacen sus trayectorias en procesos de inclusión dentro de la Administración Nacional de Educación Pública. Este protocolo –que, además, fue elaborado por la Comisión Honoraria de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad– establece normas y una sistematización de los procesos. Me detengo en ello especialmente porque hay un largo trabajo que se ha venido desarrollando respecto a las normativas que establecen un marco de acción y de orientación para incorporar la accesibilidad a las distintas propuestas educativas. Este protocolo solo pudo darse después de un largo trabajo de compilación y de negociación que nos permitió avanzar en los procesos de inclusión. Este ejercicio del derecho a la educación por parte de los niños, jóvenes y adolescentes con discapacidad es uno de los puntos en los que tenemos un enorme desafío, en donde todos estamos implicados, también los jóvenes y adultos que hoy están trabajando. Aquí está otro de los cambios que me parecen sustantivos: no estamos hablando de generar los espacios educativos para, sino que estamos generando los espacios educativos con, dado que en este momento tenemos espacios de trabajo con todas las organizaciones civiles y con todos los representantes de estos jóvenes y adultos que nos permitan generar una propuesta que sea pertinente.

Otro de los paradigmas importantes tiene que ver con los cambios que se han generado respecto a las propuestas de la oferta educativa para esa matrícula que estamos atendiendo: los datos educativos deben ser puestos en contexto, en el sentido de que, al final, todos queremos que estos jóvenes participen plenamente de los bienes culturales que nuestra sociedad puede ofrecerles. En este sentido, uno de los espacios de cambio que hace a esta nueva estructura, al cambio del ADN de nuestra educación, es concebir la educación como un espacio de circulación, como un campo más amplio que escapa de la puerta de los liceos y las escuelas. En la transparencia se puede ver la participación de escolares rurales que vinieron al Auditorio Dra. Adela Reta a ver el Ballet Nacional del Sodre. Esto tiene que ver con algo que quizás para algunos no sea demasiado importante porque, tal vez, también hay sectores de nuestra población que históricamente han asistido al *ballet*, al teatro, a la ópera, pero para otros –dentro de los que me incluyo– esto no estaba en la oferta de los bienes culturales por los que podíamos circular. Por lo tanto, la idea de acceder y circular por estos bienes culturales también forma parte de los cambios, no como una cuestión anecdótica sino como un espacio sostenido.

En la transparencia podemos ver un espacio que para mí es importante: es un grupo de jóvenes de un liceo del área periférica de Montevideo que van a Cinemateca. No solo vienen a ver cine a Cinemateca; tenemos un convenio con ellos, que supone la circulación de materiales, la discusión y la construcción, en articulación con el sistema educativo público, de los productos que hasta hace muy poco tiempo quizás estaban restringidos solamente a un grupo de la población.

No solo queremos pensar en que esos espacios se construyen en las salas o en los lugares de uso habituales, sino también en el acceso a los bienes culturales. En este ejemplo –sobre todo porque hoy se señalaron las dificultades de relacionamiento que tienen que ver con distintos actores del campo de la educación– hay un proyecto que venimos desarrollando, el Plan Nacional de Lectura, en el que participa el Ministerio de Salud Pública. Como se ve en la transparencia, en la policlínica del Cerro, mientras los padres esperan que sus hijos sean atendidos, se hacen lecturas, interpretaciones y se presta apoyo a situaciones en que puedan aparecer dificultades. Estamos hablando de niños que todavía, en muchos casos, no han ingresado a la educación formal y tienen el placer de poder escuchar a un escritor, de leer y de que les lean, pero también tienen la oportunidad, cuando lo requieren –fortalecidos ahora por los planes que la ministra señalaba hace un momento de apoyo a los problemas que pueda haber en salud visual–, de ser atendidos.

Quizás para muchos esto no sea relevante, pero para nosotros la idea de expandir la circulación de bienes culturales que pasan por los centros educativos es una de las marcas que tienen que ver con una de las indicaciones que señalaba el señor senador interpelante cuando hablaba de que la educación no daba respuesta, de que los contenidos que se brindan dentro de los centros educativos no eran pertinentes ni estaban a tono con lo que reclamaban los estudiantes. No sé si todos están al tanto, pero en las escuelas funciona ahora el Programa Ajedrez para la Convivencia –que también está en la educación media y en los contextos de educación en privación de libertad–, que no solo tiene que ver con el acceso a un juego –muchos le han llamado el juego de los reyes–, sino que también debe estar articulado –lo está– con profundas investigaciones respecto a las potencialidades que genera la enseñanza de Matemáticas. También nos ha permitido generar –me gustaría referir una breve anécdota– la continuidad educativa de muchos estudiantes que han encontrado, a través del juego de ajedrez, una manera de pensar Matemáticas y los contenidos de una forma diferente. Estos espacios de juego de ajedrez también nos han permitido trabajar algunas de las temáticas vinculadas al género y a la sexualidad.

Voy a relatar ahora la anécdota que recién dije que iba a mencionar. En un momento, durante una partida que se estaba desarrollando en el marco del Programa Ajedrez para la Convivencia –en el cual se trabaja con adolescentes–, los chicos se dan cuenta de una situación: una de las piezas, la dama, estaba siendo asediada. Entonces, uno de ellos, dice: «Mi reina se está defendiendo. Muchos me la están atacando. Esta dama está sobrecargada». A partir de ahí, una de las chicas agrega: «Sí, como todas las mujeres que están acá, como mi madre». A partir de ese comentario mínimo, todos los docentes involucrados en ese

espacio comenzaron a realizar determinadas actividades que permitieron desplegar, en zonas complejas, espacios de trabajo que hoy se desarrollan en cursos que atienden realidades vinculadas a la violencia en los noviazgos, a los roles de género y a la participación de las mujeres. A través de esa salida y de ese diálogo no tradicional, se generó un momento de encuentro.

Además, uno de los puntos que me interesa destacar es que los diálogos en el territorio y el acercamiento a los jóvenes que están dentro del sistema formal no son como los que pueden darse en el papel, sino que hay que estar allí y desplegar los caminos necesarios para efectivamente construir los diálogos.

Uno de los puntos que señalaba anteriormente tiene que ver con esta densidad del ejercicio y con la capacidad de producir discursos. Los contenidos que trabajamos en la educación son pertinentes, están vinculados a los mundos en que nos movemos y nos preocupa la capacidad de que este ejercicio de la ciudadanía también permita a nuestros jóvenes construir relatos. Un ejemplo de esto es intentar que la producción audiovisual no se desarrolle únicamente en la costa y que solamente los jóvenes que viven desde Pocitos en adelante sean los que tengan la capacidad de generar un cine uruguayo, sino que todos los que tengan algo para decir puedan acceder a ese lenguaje. Por lo tanto, se trata de que los jóvenes no solo vayan al cine, sino de que también puedan producirlo.

En principio, me pareció interesante que todos tuviéramos en cuenta que alumnos de la Tecnicatura en Audiovisuales del Polo Educativo Tecnológico, que funciona en el LATU, en años anteriores ganaron el premio al mejor corto en la edición del Festival Internacional de Escuelas de Cine que se desarrolla en nuestro país. Quizás en el futuro tengamos la suerte de que jóvenes que hoy están en la educación técnico-profesional y también en otros espacios de educación no formal, se estén acercando al cine. Por ejemplo, en el Municipio D, en el Marconi, tenemos una propuesta en articulación con la Dirección Nacional de Cultura que nos va a permitir generar espacios de trabajo sobre producción audiovisual y, con las tecnologías emergentes, producir nuevos relatos.

En ese sentido, también quiero señalar que cuando se plantea esta idea de que no ha habido cambios significativos en las propuestas de la educación pública, se deja de lado uno de los puntos centrales, que tiene que ver con los nuevos paradigmas emergentes respecto a la concepción de la educación media. Como todos han reconocido, la educación inicial y primaria ha consolidado sus procesos de universalización. Aquí me gustaría señalar un punto que no es menor, vinculado a que ese proceso de universalización de la educación inicial, que estuvo marcado y que hoy está instalado en los cuatro y cinco años –se ha avanzado en los tres años–, no es un dato caprichoso. En algún momento se señaló que no se entendía por qué la ANEP avanzaba en la universalización de la educación en los tres años, cuando este era un proceso vinculado a los CAIF. A este respecto quiero mencionar dos puntos que quienes trabajamos todos los días en estas lógicas de articulación interinstitucional manejamos con más detalle, y es que hoy la educación inicial tiene un espacio de coordinación interinstitucional: el CCEPI, Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia. En su momento, más precisamente cuando el señor senador interpelante estuvo en mi cargo, recién estaba empezando a discutirse una ley de guarderías. La buena noticia que tenemos es que, desde ese paso, que fue importante y que es necesario señalar, hemos avanzado sustancialmente y hoy tenemos un sistema integrado. Ese consejo coordinador está integrado por representantes del INAU –hoy se señalaba la falta de articulación con INAU–, del Sistema Nacional Integrado de Cuidados, de la ANEP, del MEC y también de los educadores y de los centros privados habilitados. En ese marco, también me gustaría destacar que la mirada sobre la oferta de educación inicial entiende que la de los CAIF está vinculada al tramo que va de cero a tres años. Además, los CAIF surgen y son desplegados con poblaciones específicas de atención en el territorio. Hay una demanda de la población y de los ciudadanos, que es la que llevó a que, para que efectivamente pudiera darse la universalización, la ANEP hiciera un gran despliegue en relación con la educación en tres años. Ya que nos preocupa la trayectoria educativa media, aquí se podrían llevar adelante otras discusiones sobre cuáles son las obligaciones que tenemos como Estado en la cobertura de ese tramo porque, como todos sabemos, allí juega un rol fundamental la educación inicial y primaria. Por lo tanto, cuando se plantea la interrogante respecto a qué estamos haciendo para mejorar las trayectorias en la educación media, podemos decir con total idoneidad que estamos empezando a jugarlas desde el propio momento en que los niños tienen la capacidad de comenzar a aprender.

La idea de la educación inicial y primaria y de este consejo coordinador interinstitucional me permite señalar que allí también hay un avance en el cumplimiento de las propuestas que establece nuestro plan de gobierno porque, como es de conocimiento de todos los señores senadores, en el 2015 se aprobó un marco curricular común para la enseñanza de los niños de cero a seis años, que ya está vigente, que ha sido presentado y que efectivamente en estos días tendremos el gusto de trabajar junto con todos los actores vinculados al tema de la primera infancia.

Insisto en que en este marco de trabajo en que estamos desarrollando muchas de las propuestas, también nos enfrentamos a los movimientos que genera un nuevo paradigma emergente. Los nuevos paradigmas generan ruptura de la normalidad e inestabilidad y aquí estamos, todos los que trabajamos en la educación, asistiendo a estos procesos de sacudida que nos genera la educación media. Este cambio tiene que ver con la idea de pensar la educación como un derecho. Por primera vez en Uruguay podemos decir que se han dado pasos consolidados y sistematizados para proceder efectivamente a la universalización de

la educación media. Hoy reconocemos que la educación media tiene el desafío de lograr sacudirse las propuestas emergentes del modelo de educación napoleónica, que la establecían simplemente como propedéutico de lo que era la educación universitaria. La idea de esa educación media es uno de los puntos que ha cambiado y creo que no sería honesto que alguien dijera que eso no ha sucedido en la educación media, secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional. Soy parte de una generación que claramente señalaba la división entre los que íbamos a estudiar y los que íbamos a trabajar, que claramente no tenía en cuenta el hecho de que había poblaciones que debían transitar por la educación media.

Hoy se señalaban ciertos datos pero, como mencioné anteriormente, estos son el punto de partida para la construcción de información y para la toma de decisiones de gestión. No todos los que tenían estos datos tomaron las decisiones para que todos los estudiantes estuvieran dentro del sistema.

Es necesario reconocer un proceso que se inicia en la década de los noventa, en el que se han hecho esfuerzos sostenidos para el ingreso de nuevas poblaciones en los tramos de educación media. Como he planteado en otras ocasiones, considero que las discusiones con respecto a la educación no son como las que se generan en el fútbol; no somos fanáticos, no decimos que todo lo que hacemos está bien y que todo lo que hicieron otros está mal. Reconocemos los procesos. Aquí hay uno que tiene ver con los estudios que a mediados de los años noventa efectivamente miraron la educación media y determinaron las problemáticas. Pero también es verdad que recién en este momento, en procesos complejos que han llevado mucho tiempo, se logran las condiciones y los dispositivos para que, efectivamente, en los primeros años de educación media básica por primera vez el porcentaje se acerque a la universalización. Quizás muchos piensen que esta se alcanza simplemente con decretar el ingreso, pero permítanme señalar que la universalización en la primera infancia –que la oposición marca como algo conseguido– también apareció en la agenda de los años noventa y se ancla con la ley del año 2003 –en la que se establece la obligatoriedad del acceso–, pero que en realidad se consolida hoy, cuando uno mira los niveles de cuatro y cinco años.

Lograr el egreso en la educación media para todos significa potenciar el éxito de las trayectorias, y esto no puede conseguirse sin una serie de avances, en los que estamos trabajando. En el año 1995 existían 219 liceos; en el año que corre tenemos 301 liceos. En el año 1995 el número de escuelas técnicas –UTU– no superaba las 70; hoy estamos en las 160 escuelas técnicas. El despliegue de la universalización, de acuerdo con la preocupación planteada, genera la necesidad de pensar en una infraestructura que dé respuesta y lugar a las nuevas poblaciones, pero que además aliente la idea de que la educación se juega también en otros espacios. En estos momentos las ampliaciones resultan insuficientes. ¿Por qué? Porque estamos dando acceso a un área de la educación media a una población que habitualmente no lo estaba logrando. No voy a detenerme en este punto porque, de hecho, los colegas de la ANEP van a explayarse en los manejos de matrículas, los procesos y los porcentajes que hoy tenemos en el pasaje de la educación primaria a la educación media. Sí me gustaría señalar que esos procesos y esa cantidad de jóvenes que están dentro de la educación formal tienen que ser acompañados de las miradas sobre otra área que mencionó anteriormente la ministra: los espacios de educación no formal a los que asisten jóvenes en el tramo de doce a diecisiete años. Actualmente 25.000 jóvenes y adolescentes asisten a espacios de educación no formal registrados en el Consejo Nacional de Educación no Formal.

SEÑOR MIERES.- ¿Me permite una interrupción?

SEÑORA ANGELO.- Me gustaría terminar estos conceptos y luego le daría la interrupción.

SEÑOR PRESIDENTE.- Quiero recordar que es la señora ministra quien concede la interrupción.

SEÑORA ANGELO.- Solicito las disculpas del caso.

¿Por qué señalo este punto? Porque en realidad nosotros estamos en un proceso avanzado de trabajo, que tiene que ver con el reconocimiento de las trayectorias que se dan dentro de la educación no formal. De esa manera las vamos a poder reconocer dentro de los tramos de la educación formal. Ejemplo de ello –para mostrar cuestiones que están sucediendo en este momento a fin de que muchos de los senadores estén al tanto– son los procesos de articulación entre los centros de producción –como los Cecap– y los convenios que tenemos con el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional a través del Proyecto ReDescubrir, que permiten que jóvenes que hoy transitan por la educación no formal puedan a la vez generar procesos de inserción y reconocimiento dentro de la educación formal.

Entonces, la cobertura educativa se expande en un doble proceso: se extienden los tramos obligatorios –que abarcan desde la educación inicial hasta la finalización de la educación media– y, también, la población que atiende. Quisiera –sé que los datos que se plantean en estas interpelaciones son muchos– que este punto quedara claro. De la misma manera que se hizo énfasis en el hecho de que nada cambiaba, nosotros queremos decir con absoluta claridad que la oferta educativa en el Uruguay se ha expandido. Hay poblaciones que hoy asisten a la educación, pero que antes no accedían a ella. Quizás para muchos la idea de que sus hijos asistan a la educación inicial no es relevante porque siempre lo hicieron, pero para otros, que sus hijos asistan a la educación inicial –o a la terciaria–, no es un dato menor. Como lo han mencionado el rector y muchos otros actores vinculados a la educación terciaria, estamos asistiendo a primeras generaciones: primeras generaciones que acceden a la vida universitaria, pero también

primeras generaciones que acceden a la educación media. Me gustaría que todos realizaran el mismo ejercicio que muchos de nosotros hacemos, que consiste en acercarse a los liceos y a UTU para conversar con todos aquellos chicos que son las primeras personas de sus familias que están accediendo a la educación media.

Dentro de esta lógica –hoy se hablaba del no cumplimiento de las cuestiones que tienen que ver con las bases sobre las cuales estamos trabajando– está la idea de lograr nuevas poblaciones, nuevas infraestructuras, pero también nuevas propuestas que den respuesta a las demandas que estos jóvenes y niños nos plantean.

Una de las cosas que quiero compartir con el Senado y que en estos días a todos nos ha alegrado tiene que ver con el conjunto de estudiantes que, desde Tala, viajó a Estados Unidos. Dentro de las propuestas que tienen que ver con esta lógica de trabajo en proyectos tenemos una línea de trabajo y articulación con la Administración Nacional de Educación Pública: los Clubes de Ciencia. Desde hace mucho tiempo tenemos jóvenes que participan a nivel regional e internacional en diversos torneos. En la diapositiva podemos ver a Irene Caballero y a Nicolás Hernández, quienes participan en un Club de Ciencias de la Escuela Técnica de Minas. En el mes de mayo van a viajar a la Feria Internacional de Ciencia e Ingeniería que se realizará en los Estados Unidos, a la que van a llevar un proyecto que desarrollaron en colaboración. Aquí me permito señalar otro punto de articulación, que fue puesto en duda en el día de hoy: se trata de un proyecto apoyado por el Plan Ceibal y por la Universidad de la República a través del CURE. Además, tiene docentes de ANEP que trabajan en articulación con gestores del Ministerio de Educación y Cultura. El año pasado, por ejemplo, en esta lógica de trabajo interinstitucional, en medio de la tormenta que nos sacudió, al Argentino Hotel de Piriápolis asistieron 700 Clubes de Ciencia y se presentaron miles de proyectos. Ahí también estamos construyendo trayectorias y nuevos formatos que tienen que ver con novedosas maneras de pensar la educación.

En esto de pensar nuevas lógicas de trabajo, me gustaría presentarles a este equipo de trabajo de la Escuela Técnica Superior «Pedro Blanes Viale», de la ciudad de Mercedes. Cuando se habla de que no tenemos nuevos formatos para la educación, recuerdo que el año pasado, en articulación con los estudiantes del FPB, este equipo desarrolló un proyecto que fue merecedor de un premio. El Programa de Formación Profesional Básica es un formato que ha sido pensado para el trabajo específico con estas poblaciones que acceden por primera vez. Entonces, los estudiantes de la Escuela Técnica Superior, en articulación con los estudiantes del Programa de Formación Profesional Básica, generaron una propuesta de mobiliario y material didáctico para 22 niños, que tienen algún tipo de trastorno del espectro autista y asisten a un centro de enseñanza. Este es un proyecto solidario en el que los jóvenes trabajaron, investigaron, se movieron con la comunidad e hicieron una propuesta. Espacios de articulación interinstitucional hay muchos, y si bien no quisiera extenderme demasiado, me gustaría señalar algunos. Por ejemplo, la Universidad de la República, el Consejo de Educación Inicial y Primaria dependiente de la ANEP y el MEC trabajan en un proyecto desde hace cinco años en apoyo a las escuelas Casavalle. A su vez, el liceo n.º 73, que hoy se mencionó, es un espacio de articulación interinstitucional y, mediante el proyecto módulos socioeducativos, hay equipos y espacios en los que trabajan el MEC y la ANEP. Aprovecho para señalar que este es un proyecto que se implementó cuando asumieron estas autoridades del Ministerio de Educación y Cultura; es decir que los módulos socioeducativos fueron formulados en 2015. Este es uno de los proyectos, como todos los que conforman parte de la propuesta de gobierno, a los que les hemos dado continuidad y desarrollo. En cuanto a los espacios de articulación, a partir del año que viene comenzaremos a trabajar con educación inicial y primaria y discapacidad.

Me parece que es necesario señalar que, en el caso del Plan Ceibal, la ANEP y el MEC, los espacios en educación no formal están avanzando y son parte de los desarrollos que tienen que ver con la Red Global de Aprendizajes.

Dentro de los formatos que alcanzaron buenos resultados, como sabe la mayoría de los presentes, está el Programa Uruguay Estudia. Me interesa señalar especialmente este punto porque creo que todos somos conscientes de que los procesos de exclusión no son simplemente un momento en el tiempo, sino que tienen que ver con una acumulación de desventajas. Algunas de las desventajas planteadas tienen que ver con trayectorias educativas, pero también con contextos de cuidado o de trabajo. Entonces, a través del Programa Uruguay Estudia y de nuevos formatos –que incluyen tutorías, asesoramientos y becas– se busca dar respuestas a estos espacios, permitiendo lograr, en tiempos más acotados, la culminación de ciclos.

Cuando nos referimos a quiénes están dentro de la educación media, hablamos de nuevos estudiantes. Todo el que recorra los centros educativos –sobre todo los profesores más antiguos que, como yo, hace muchos años estamos dentro del sistema– será capaz de advertir las diferencias, al igual que todos aquellos a quienes les interesa la educación y son parte del proceso.

En pantalla se muestra una foto donde aparecen los abanderados del Cecap de Rivera, que participaron del desfile del 25 de Agosto. Tengo una buena noticia para compartir. A diferencia de lo que ocurría en el año 1995, cuando solo había dos Cecap –uno en Rivera y otro en Montevideo; el de Rivera ya estaba funcionando cuando el senador era director de Educación–, en este momento tenemos 19 centros, y probablemente al finalizar el año lleguemos a los 21. Estos estudiantes forman parte del sistema, tienen la posibilidad de culminar la educación media y, además, participan de proyectos. En este caso, forman parte de proyectos de extensión. El referido Cecap

tiene un espacio de trabajo con gastronomía y, por medio de procesos de inserción, se desempeña, por ejemplo, en conjunto con el Hogar de Ancianos, al que lleva la merienda, además de desarrollar otras actividades con la comunidad. Por eso, cuando se dice que los jóvenes que no están dentro de la matrícula de la ANEP, no están en ningún lugar y no hacen nada, me parece que se desconocen los procesos de articulación en juego y los procesos de trabajo en los que venimos avanzando, que llevan a que en este momento haya una matrícula de más de 2000 estudiantes dentro de los Centros de Capacitación y Producción. Además, son parte del paisaje por el que todos circulan; es probable que más de un senador que viva en el interior del país, al tomarse un ómnibus haya pasado frente al mural que se encuentra en la Terminal Tres Cruces y que vemos en la fotografía proyectada. Este mural fue hecho por jóvenes del Cecap trabajando junto a la Universidad de la República.

Al principio hablábamos de generar una densidad en el ejercicio de la ciudadanía. Eso tiene que ver con uno de los cambios que se ha dado, en conjunto con la ANEP: concebir que no hay jóvenes a los que solo hay que capacitar para que tengan un trabajo y que exista un ejercicio de la ciudadanía que implique que puedan tomar decisiones. En este sentido, se elaboró esta propuesta donde hubo un proceso profundo de discusión y de participación que los involucra con toda esa comunidad.

La diferencia de los capitales culturales y simbólicos que hoy están en juego en la educación es clara. Lo primero que queremos decir –si uno mira esa población que hoy se señalaba como si fuera la misma a lo largo del tiempo– es que se produjo un cambio que es necesario marcar: la heterogeneidad de los capitales culturales y simbólicos puestos en juego. No se trata de los grupos heterogéneos para los que, entre otros, fui formada; hay una necesidad de pertenencia y de dispositivos para el seguimiento de esas trayectorias que fue puesta sobre la mesa hace bastante tiempo –es justo reconocerlo– y sobre la que venimos trabajando sostenidamente para darle respuesta. En cuanto a este punto, por ejemplo, hay que pensar cómo los procesos que estamos discutiendo apuntan –tal cual lo plantean las bases programáticas del Frente Amplio– al seguimiento de estas trayectorias educativas y a los dispositivos que se ponen en juego. Hay que pensar que el partido de la educación se juega en los liceos, en las escuelas técnicas, pero también en otros espacios como, por ejemplo, el aula que aparece en la fotografía y que espero que con el tiempo todos conozcan. Es un aula instalada en una unidad de privación de libertad, donde el INR, el Inisa, la ANEP y el MEC están trabajando en conjunto en propuestas educativas para personas en conflicto con la ley. Allí se están desplegando actividades que no solo tienen que ver con la educación formal, sino también con la no formal. Uruguay ha participado de espacios de trabajo que tienen que ver con las lógicas de pensar que la educación se despliega en contextos que no solo son las aulas.

Como ya estoy finalizando mi exposición, me gustaría señalar que aquí también hay espacios que marcan que Uruguay, en términos de la región, es uno de los países que avanza en las lógicas de pensar nuevos dispositivos para aquellas personas que, encontrándose privadas de libertad o en conflicto con la ley, pueden culminar sus ciclos. En esta fotografía vemos una clase y, como a muchos educadores, a mí no me gusta quedarme solo con los números, sino agregar algún dato más. Quizás para muchos sean tres o cuatro estudiantes, pero estos cuatro estudiantes que se encuentran en una unidad en Paysandú, el año pasado, luego de dos años, presentaron su libro. Son estudiantes que no solo están culminando un proceso, sino que –y hablábamos del ejercicio de la ciudadanía– tienen voz y plantean sus demandas.

¿Cuáles son los puntos que tienen que ver con la idea que específicamente se señala aquí? ¿Por qué la ANEP no tiene fijadas metas de aprendizaje? Quizás las miradas de los distintos espacios en los que el sistema de educación ha ido avanzando para la generación de metas de aprendizaje tienen que considerar todos estos contextos, y también aquellos en los que cotidianamente se trabaja para establecer la idea de estas trayectorias educativas continuas, completas y protegidas, con las expectativas de lograr los perfiles de egreso que están en construcción. Es efectivamente cierto lo que se dijo respecto a que el trabajo en territorio es la expresión de las políticas centrales.

En la imagen que se está proyectando en este momento se puede ver a un grupo de chicos trabajando en el centro cívico de Casavalle. Ellos no están pintando por el simple acto lúdico, sino que hay un acuerdo de trabajo con los actores educativos de la zona, porque estamos convencidos de que los indicadores de logro que el Consejo de Educación Inicial y Primaria estableció para Lengua y para Matemáticas se pueden trabajar mediante múltiples espacios, como el ajedrez o como estos murales.

Las metas de aprendizaje que nos fijamos en conjunto se construyen en espacios y en territorios distintos. Los enlaces que implica este trabajo son muchos. A propósito, hace pocos días la directora del Consejo de Educación Inicial y Primaria, Irupé Buzzetti, señalaba la importancia de mirar los enlaces que hoy marcan el trabajo en equipo. Todos quienes llevamos adelante esta tarea, así como los que han tenido la oportunidad de hacerla, saben que es compleja; debatimos y discutimos, pero es innegable que existe una política de enlaces de los distintos actores del campo de la educación, tanto formal como no formal, y de todos quienes pertenecen al Sistema Nacional de Educación Pública.

Por lo tanto, insisto en la idea que propone la Administración Nacional de Educación Pública en el sentido de lograr trayectorias educativas continuas, completas y protegidas; en las expectativas de logro y perfiles de egreso; en el hecho de que hay trabajos en los territorios y en que, además, estamos desplegando las acciones necesarias para

el logro de la universalidad y la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación.

Finalizo señalando que algunas de las preguntas que se plantearon tienen que ver con tomas de decisiones y con situaciones llamadas «de conflicto». Nosotros aceptamos los conflictos y los tiempos que requieren los procesos. Uruguay aprendió, del proceso que vivió en los años noventa, que generar un régimen de institucionalidad desplegado al margen del sistema educativo no funciona. De esos tiempos hay procesos valiosos que continúan dándose porque Uruguay ha demostrado tener la inteligencia para construir políticas de Estado, pero algunos otros han necesitado generar insumos y recursos para que efectivamente pudieran desplegarse. Como país, hemos aprendido que es necesario construir institucionalidad, y que en el marco de los procesos que se legitiman y permiten las propuestas, es necesario trabajar con los docentes. Valoramos estos espacios y estamos seguros de que contribuirán a visualizar los procesos en marcha en el campo de la educación.

La prédica continua sobre la educación pública en la que nada se reconoce vuelve opacos los logros y es muy peligrosa para la vida democrática, porque sabemos que una educación a la que solamente se le achacan problemas y no se le reconocen sus logros y procesos, nos coloca –sobre todo a quienes estamos aquí, que somos parte importante de los procesos de construcción de una educación democrática– frente a situaciones que no nos permiten avanzar.

Considero que hemos respondido las preguntas 1, 2, 3 y 4 planteadas por el señor senador interpelante, y daremos más datos a medida que vayan haciendo uso de la palabra los colegas de la ANEP.

SEÑOR MIERES.- Quiero recordar que no me dieron la interrupción solicitada.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede continuar la señora ministra.

SEÑORA MINISTRA.- Concedo la interrupción al señor senador interpelante.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede interrumpir el señor senador Mieres.

SEÑOR MIERES.- Muchas gracias.

En realidad, la pedí hace mucho rato, en el marco de esa enorme colección de anécdotas simpáticas que nos ha regalado la directora de Educación, porque entremedio de ellas hizo referencia a la evolución de los establecimientos educativos. Curiosamente, tomó como punto de partida el año 1995, y me gustaría que nos diera el dato a partir del año 2005, que seguramente lo tenga, ya que está dentro del período al que se refirió. Del año 1995 al 2015 hubo una evolución importante de establecimientos educativos, pero me gustaría saber en cuánto se incrementaron los establecimientos educativos durante el período 2005 a 2015, porque puede ser una mejor referencia.

También hubo algunas alusiones, pero como me siento orgulloso de haber sido antecesor de la señora directora de Educación, no me voy a referir a ellas. Nada más quiero decir que lo principal que hizo la Dirección de Educación, en el año que estuve al frente de ella –cuando era ministro mi querido amigo y gran figura, Samuel Lichtensztejn–, fue construir un sistema de educación terciaria privada. A ese tema no se hizo ninguna referencia, pero es la principal función que tiene esa dirección, desde siempre.

Gracias, señor presidente.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede continuar la señora ministra.

SEÑORA MINISTRA.- Solicitamos que se otorgue el uso de la palabra al señor presidente del Codicén, profesor Wilson Netto.

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra el señor Netto.

SEÑOR NETTO.- Ante todo, quiero señalar que, como siempre, es un placer tener este intercambio de opiniones, por la jerarquía de este órgano y, también, por la responsabilidad que representa sostener esa hermosa herramienta o instrumento construido a lo largo de toda la historia de nuestra nación, que es el sistema educativo público nacional. Por tanto, intentaremos acercarnos a responder las inquietudes del señor senador Mieres con la mayor responsabilidad, con la mayor humildad respecto a las problemáticas que nuestra sociedad y la educación en particular deben abordar y, por supuesto, también con profundo respeto.

En primer lugar, me gustaría hacer algunas aclaraciones con respecto a las coberturas. En la gráfica que estamos observando puede apreciarse la evolución histórica de la matrícula en la administración. Es cierto que hay unos picos, como el de 738.000 en el período 2003-2004, pero en 2016 se establece en el orden de 686.000.

La próxima gráfica muestra su composición y su distribución. Creo que la complejidad de las distancias es un elemento que sería conveniente analizar en algún momento para darle solución. Todos conocemos lo que se ha dado en llamar el «bono demográfico». Están naciendo 47.000 niños por año y arrastramos cohortes hacia atrás de 50.000, 51.000 y 53.000. En el período 2005-2009 el país sostenía 152.652 niños de entre tres y cinco años; 302.515 de seis a once años, y 318.078 jóvenes de doce a diecisiete años. Si hacemos el análisis comparativo considerando este contexto demográfico y lo trasladamos al período 2015-2019, vemos que el grupo de esos 152.652 niños de tres a cinco años hoy alcanza un número de 138.515. Los

de seis a once años, que en el 2005 eran 322.641, hoy son 284.592; y los de doce a diecisiete años, de 318.078 pasaron a 306.262. Entonces, podemos decir que en virtud de esa modificación de carácter demográfico, Uruguay tiene en su estructura educativa alrededor de 12.000 jóvenes menos. Esto determina que –como se vio en la lámina anterior– se pueda interpretar –no digo de una vez, porque todo merece otro análisis u otra mirada– que estas discusiones largas no aportan demasiado, no exactamente por lo que plantea el señor senador sino en términos generales, ya que el ganar o perder matrícula debe entenderse en función de la cobertura por edades. Esa es la información más cierta que podemos dar, porque la modificación que se establece en función del número de nacimientos produce un arrastre que se ve modificado cuando se analiza el número de jóvenes por edades. Algo que sí podría ser comparable es el porcentaje en función de cada cohorte, ya que si nos manejamos con números absolutos podemos estar incurriendo en lecturas equivocadas de un mismo fenómeno. Si uno observa la educación inicial y primaria, claramente puede ver que existe una disminución porque hay menos niños en el país. También es verdad –como dijo el señor senador– que hay un incremento cuando se profundizan las políticas de educación inicial, porque se agregan edades y cohortes a la matrícula global del Consejo de Educación Inicial y Primaria; eso es real.

En la educación media arrastramos dos problemas: uno es esta dificultad, y el otro corresponde a algo muy difícil de evaluar, que es el número de personas que desde hace mucho tiempo se han desvinculado del sistema educativo y reingresaron, por lo que existe un rezago que todos conocemos. De todas maneras, si hacemos una relación en números absolutos y sumamos el aporte de UTU y de secundaria, vemos que estamos en una matrícula mayor que la que podemos establecer a lo largo de toda esa serie. Cualquier elemento o error de la cohorte, que sea anterior a la fecha que estoy manejando, seguramente tendría que detenerlo; pido disculpas por esto a los señores senadores, ya que mi serie comienza en 1990.

En definitiva, la matrícula en la educación media aumentó. Ahora bien, el número de niños y la participación de niños que Uruguay tiene en educación inicial y en primaria también aumentaron. Eso es algo absolutamente claro, porque no lo podemos comparar en este caso en términos absolutos, por lo que ya he explicado, en cuanto a que hay un número menor de nacimientos. En primaria se dan dos fenómenos que colaboran con esta realidad. Por un lado, la disminución de nacimientos y, por otro, la disminución de la repetición. Entonces, el rezago dentro de primaria es un problema que esta Administración –en términos generales y a lo largo del tiempo– ha venido corrigiendo y mejorando en forma importante. Estos dos elementos hacen que avancen más los niños en primaria y, por lo tanto, egresen más, rompiendo el estancamiento y el rezago de tiempos anteriores a los cuales hoy hacíamos referencia, además del nacimiento de menos niños. Esto hace que sea indiscutible que esta Administración haya aumentado la cobertura, y lo vamos a demostrar. Estamos dispuestos a intercambiar información que los señores senadores, objetivamente, estén en condiciones de manejar.

También es importante ver que cuando aumenta la matrícula no necesariamente hay que pensar en una forma lineal o uniforme. El aumento de la matrícula, especialmente en educación inicial y primaria, como ha expresado el señor senador Mieres, está vinculado a la incorporación de nuevas cohortes. No solo hay más niños que están estudiando, sino que también hay más niños que están estudiando en diferentes puntos de nuestro país.

Lo mismo ocurre con la educación media; uno podría hacer macrocuentas en cuanto a si el incremento en el número de alumnos que tiene la educación media hoy, que es superior a años anteriores, amerita la expansión desde el punto de vista presupuestal y edilicio, aspectos en los que hoy se está realizando un enorme esfuerzo. En lo personal, diría que sí, y lo voy a fundamentar de la siguiente manera. En estos últimos años, tratando de continuar con una concepción tendiente a generar mejores condiciones de educabilidad para nuestros niños y jóvenes –como se ha hecho a lo largo de la historia–, se ha dado un impacto muy importante en lo que respecta a las políticas de infraestructura. Me refiero a la forma de abordar esa situación, luego del análisis, la planificación y el impacto necesarios, de modo que se puedan acelerar los procesos en función de oportunidades educativas. Pero en estos tiempos también se ha dado un incremento de las propuestas educativas. Hay una diversidad de propuestas educativas que, sin dudas, pueden generar discusiones desde el punto de vista conceptual. Podemos debatir acerca de si todos los estudiantes tienen que estudiar lo mismo o si estamos de acuerdo con el modelo que la Administración lleva adelante, por el cual la diversidad de propuestas permite, en función de capacidades, situaciones y contextos diversos, brindar nuevas oportunidades a nuestros jóvenes.

Por lo tanto, aunque parezca difícil, en realidad por la pequeñez de nuestro país sería sencillo salir juntos y recorrer el país para ver a los miles y miles de jóvenes que hoy están estudiando nuevas propuestas educativas que en su territorio no existían. Estoy hablando de nuevas propuestas educativas que el país no tenía y también de aquellas que sí tenía, pero sin contar con la capacidad de radicarlas en distintos puntos del territorio. Este es un elemento que podemos desarrollar y validar si tenemos la oportunidad real de recorrer efectivamente el país.

En consecuencia, la discusión desde el punto de vista de la matrícula, más allá de las distintas visiones que existan al respecto, es preciso llevarla a un punto de objetividad. La administración está dispuesta a asumir todo lo que corresponda y los actores que tengan conocimiento e intención clara de opinar, deberían hacerlo en función de datos concretos, de forma objetiva, tal como requiere este tema.

En ese sentido, desde el punto de vista de la matrícula, se ha dado un crecimiento en cada una de las cohortes –me refiero a las de tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez y once años–, existiendo algún pequeño detalle en las de doce, trece, catorce, quince, dieciséis y diecisiete años, en las que hay más jóvenes estudiando. Seguramente, esto no es así en la magnitud que todos deseamos y en cuanto a las planificaciones que establecemos –lo cual debemos reconocer–, pero de hecho, eso es lo que está ocurriendo hoy en el país. Lo cierto es que hoy se están estudiando materias nuevas que en el país no existían o, por diferentes motivos, no se habían generado las condiciones para ofrecerlas.

Por consiguiente, el incremento de la matrícula y de nuevas propuestas lleva a la conformación de nuevos grupos y a la necesidad de establecer mejores condiciones de educabilidad, con menos alumnos por grupo y con mayor extensión del tiempo pedagógico. Esto, claramente, determina que se deba disponer de un mayor número de espacios en términos de infraestructura. Por las características de la educación, se han abandonado casas viejas que se convertían en espacios educativos, transformándolas en centros planificados y pensados para desarrollar educación. Asimismo, se ha generado equidad al llevar propuestas y centros educativos a los distintos puntos del país.

En la lámina que estamos viendo se muestra un desarrollo histórico de la participación público-privada. Los porcentajes, muchas veces, pueden esconder situaciones y los números absolutos pueden confundirnos, pero la realidad es que todas las series se han ido analizando a lo largo del tiempo desde el punto de vista porcentual. Quiere decir que se puede pensar que si aumentó la educación pública y porcentualmente sostiene la misma participación, en valores absolutos también aumentó el número de personas en la educación privada, si el porcentaje es el mismo. No se pretende decir que el número de personas que participan en la educación pública o privada está estable, sino que la participación porcentual a lo largo del tiempo medianamente se ha mantenido.

Por otro lado, también se sabe que, dependiendo del nivel educativo y del lugar del país al cual hacemos referencia, hay matices en cuanto a la mayor o menor presencia de la modalidad pública o privada. Al 2016, los porcentajes de matriculación pública son los siguientes: en el nivel inicial, 74,1 %; en primaria, 82,2 %; en enseñanza media –tanto en secundaria como en UTU–, 88,1 %. Esas cifras componen el valor medio que expresé respecto a la imagen anterior, del 83, 7 %.

Avancemos hacia algo que creo que a todos nos preocupa. Todos trabajamos para poner la educación en sintonía y con la celeridad que se requiera en función de la plataforma de desarrollo que claramente ha iniciado nuestro país. En lo que a mí me compete –tanto en mi responsabilidad anterior como en esta–, sostengo con absoluta claridad la necesidad de poner en juego aceleraciones en las distintas dimensiones de una sociedad para que estas puedan acompasarse. Estos son aspectos que tenemos que atender cotidianamente y que de ninguna manera pensamos abandonar.

Con respecto a las tendencias, para poder hacer una presentación más dinámica y avanzar con un mayor intercambio, me voy a referir a dos elementos en la búsqueda de la equidad. Se puede analizar la equidad a través de varias dimensiones, pero me voy a referir a dos: el acceso y la cobertura –que en principio denominaría «inclusión»– y los resultados, que en principio están vinculados a la calidad de la educación, a lo que me referiré más adelante para ver otras dimensiones que están en juego.

En la siguiente imagen se aborda el tema del acceso general a la educación de niños de tres a cinco años. De acuerdo con esta base de datos de 1990, hay una línea de crecimiento, es decir que se incrementó la asistencia a la educación inicial. El porcentaje que asistía entre 1990 y 1994 era de 53,7 %; fue creciendo en todas las Administraciones y hoy se ubica en el 89,5 %. Es ese porcentaje que en 2005 se encontraba en el 77 %. O sea que el incremento de la asistencia a la educación inicial de niños de tres a cinco años entre 2005 y 2016 pasó del 77 % al 89,5 %.

Me voy a referir ahora a la participación de los niños de tres, cuatro y cinco años. Todos somos conscientes de la década que le llevó al país universalizar la educación para los niños de cinco años y la década que le llevó universalizar la de los de cuatro, así como el esfuerzo que estamos haciendo en este período en ese sentido. Por supuesto que esta política complementa las de otras instituciones que también educan en la franja de los tres años.

A la distancia es muy difícil de observar, pero en la imagen hay un eje horizontal en el que se representan los años y un eje vertical que muestra el porcentaje de asistencia. Para los de cinco años es de 98,6 %; para los de cuatro, de 93,9 %, y para los de tres, de 76,2 %, con una curva de crecimiento que muestra la clara mejoría que ha habido a lo largo de todos estos años en forma sostenida.

Como queremos entablar un diálogo sobre la equidad y que se valoren las claras diferencias de ingreso de los niños y de los jóvenes de los distintos niveles educativos a un mismo sistema educativo, hemos hecho el esfuerzo de desglosar los valores entre el quintil más alto de nuestra sociedad y el más bajo. Para los de cinco años la diferencia prácticamente es mínima, porque la educación se ha universalizado para todos los quintiles. Para los de cuatro años se ha hecho un esfuerzo y este año en particular ha existido un importante incremento de niños de esta edad en el Consejo de Educación Inicial y Primaria, lo que seguramente nos va a permitir que en el 2017 esa participación del primer quintil alcance el 90,2 % respecto a la globalidad en el quintil cinco. A su vez, vamos a tener que seguir trabajando con los niños de tres años. Si bien un 76,2 % de niños de tres años participan de la educación,

hay una brecha entre el quintil más bajo, que está en un 64,5 %, y el más alto, que está en un 95,5 %.

En la siguiente imagen las barras representan la diferencia entre los distintos quintiles para los niños de tres a cinco años y, en ese sentido, creo que es absolutamente objetivo el avance que ha habido. Si tomamos como referencia el año 2005, vemos que la brecha se redujo a la mitad. Por supuesto, podríamos tomar años anteriores en los que todavía no se habían implementado las políticas para integrar a los niños de tres, cuatro y cinco años; es parte del proceso de desarrollo de nuestra sociedad. Reitero, si tomamos como base el año 2005, esa brecha se redujo a la mitad.

Como toda sociedad responsable, debemos avanzar en los procesos que las distintas dimensiones le permitan. Tanto en materia económica, cultural como de formación de los recursos humanos adecuados para abordar la globalidad de una problemática en cualquier área, ha habido un proceso responsable y sostenido, y pensamos que se va a continuar mejorando. De hecho, para los niños de tres a cinco años, las brechas entre los quintiles extremos no se incrementaron, sino que disminuyeron.

En cuanto a si el porcentaje de asistencia es suficiente en la educación inicial, vamos a mostrar una gráfica, porque creo que de esa forma se puede visualizar mejor. Este abandono intermitente es un tema preocupante; estamos hablando de niños que asisten menos de setenta y un días en el año. Está todo –la escuela, la maestra, el transporte y todo el centro educativo–, pero hay algo que no permite esa asiduidad y sobre lo que tenemos que seguir trabajando. Permanentemente, el Consejo de Educación Inicial y Primaria alienta a las familias a corregir esa situación y lo he constatado en todos los ámbitos públicos en los que he tenido el orgullo y el placer de acompañar la gestión. Es un problema social que tenemos que abordar en su conjunto. Si existiera la posibilidad de construir comunidades educativas a través de un proceso sistemático –no mágicamente–, con apoyos para poder abordar situaciones sociales tan complejas desde el punto de vista social como esas, tal vez estemos en mejores condiciones que las que tenemos hoy. En definitiva, hay una disminución del abandono en el nivel inicial, pero nuestra aspiración es que los niños de todas las edades asistan a clase todos los días.

En educación primaria pasa lo mismo. Desde 2005, el acceso general a la educación primaria ha venido creciendo en forma estable. De todas maneras, ya venía con una cierta estabilidad: entre 1990 y 1994, el porcentaje era de 98,7 %; entre 1995 y 1999, de 98,8 %; entre 2000 y 2004, de 98,6 %; del 2005 al 2009 pasamos a un 99,2 %. Pensemos que, por cada décima que se aumenta, estamos hablando de unos cuarenta y cinco niños, aproximadamente. La educación primaria esta universalizada desde hace mucho tiempo, pero los esfuerzos que se han hecho para continuar trabajando en diferentes modalidades educativas, con distintos acompañamientos, han permitido estar casi un punto por encima, profundizándose esa universalización. Entonces, ese punto de aumento implica unos cuatrocientos cincuenta niños que por distintos motivos no asistían a la escuela y que hoy forman parte de esa actividad social, recreativa, cultural y educativa.

Cuando analizamos el tema por quintiles de ingreso en los hogares –la línea celeste representa el quintil 1 de niños de seis a once años y la línea roja, el quintil 5 de niños de seis a once años–, observamos con extrema claridad que la dificultad que teníamos para profundizar la universalidad estaba en el quintil más bajo. De hecho, advertimos que se ha sostenido el quintil más alto, aunque con algunas pequeñas variaciones, y ha crecido el quintil más bajo, permitiéndonos que estos aproximadamente 450 niños tengan oportunidad de hacer uso de un derecho para el cual claramente toda nuestra sociedad trabaja todos los días.

En materia de educación común e inicial, acompañamos la preocupación manifestada por el señor senador Mieres, particularmente en lo que tiene que ver con la reducción en el número de abandonos durante el año. Las cifras sobre lo que denominamos «abandono intermitente» vienen descendiendo, pero el señor senador ha hecho referencia a lo que se llama «asistencia insuficiente». En el indicador anterior el niño no llegaba a asistir más de 71 días en el año; en este último, su asistencia oscila en volúmenes importantes entre 70 y 140 días. En 2009 –año en el que hubo inundaciones en varios puntos del país– se registró un pico de asistencia irregular, en muchos casos por períodos prolongados por situaciones de distintas características, muchas de ellas físicas y otras de carácter familiar. Luego observamos un pequeño descenso en esta área. Si tomamos como referencia el 2009, descendimos y si tomamos el 2011, incrementamos.

SEÑOR MIERES.- Igual que en 2005.

SEÑOR NETTO.- Estamos de acuerdo.

Ahora bien, si tomamos como referencia el 2013 –y no por un juego de números–, representado por las últimas tres barritas de la imagen, observamos que hay un pequeño descenso. ¿Cuál es la diferencia? La diferencia radica en que esto fue tomado por el sistema Gurí, que registra un cambio de tecnología para poder detectar la inasistencia. Es así que desde 2013 y a partir de ese largo estudio de series que venimos manejando, este muy potente sistema nos permite saber si el niño asiste o no. Todos los días se pasa la lista y el niño está o no está. Esta situación, además, nos lleva a que desde 2013 a 2015 nos encontremos con cierta estabilidad, para no ingresar en la discusión sobre si esa pequeña disminución es relevante o no. No obstante, debemos seguir trabajando en esta situación. Aquí también aparecen variables de distinto tipo, como culturales y sociales.

Acá también está todo. La educación preparó todo, pero hay algo sobre lo que la educación debe seguir trabajando –en el entorno de los centros educativos en construcción de comunidad– para poder generar buenas expectativas de desarrollo de nuestros niños y jóvenes –a través de la educación por parte de sus responsables adultos– que nos permitan minimizar situaciones de estas características.

El señor senador Mieres expresó que el nivel de repetición viene descendiendo y ese es un tema importante. De ese 5 % registrado en 2015, podemos hacer un análisis relevante, porque el factor que contribuye fuertemente en el alza de este porcentaje son los primeros dos años. Es un elemento relevante: los primeros dos años inciden gravemente y estaríamos hablando de prácticamente un 1 % de repetición en el último año. Por lo tanto, las políticas que desde el Codicén se vienen desarrollando claramente apuntan a poder incidir en ese lugar.

La evaluación infantil temprana –dispositivo nuevo en el país y en la Administración– nos permite detectar situaciones en niños de niveles cuatro y cinco, atenderlas en forma más singular e incluso corregirlas. Las dificultades que notamos y evaluamos en el nivel de cinco años y que trabajamos para corregir al inicio y durante el primer año, desde el punto de vista porcentual, prácticamente representan el grueso de los niños que repiten primer año. En este sentido, se viene desarrollando un trabajo interinstitucional muy importante, en conjunto con el Ministerio de Salud Pública y con ASSE, que nos permitirá hacer un abordaje absolutamente integral de la situación, porque existen dimensiones que desde la educación, en solitario, difícilmente puedan resolverse. Por lo tanto, con ese esfuerzo de trabajo conjunto con este ministerio en particular, al igual que con el Ministerio de Desarrollo Social –también involucrado en esta tarea–, estamos intentando solucionar las dificultades que no permiten que nuestros niños aprendan a leer y a expresarse al ingreso a la escuela, lo que hace que sean objeto de ese instrumento que estamos siempre abiertos a discutir que denominamos repetición. Por supuesto que esta repetición –que es un desafío que tenemos por delante– se nos plantea en los quintiles más bajos y, como dije, en los primeros años.

La repetición también continúa descendiendo y, de 2005 a la fecha, se ubica en el orden de un 60 %. No obstante, aún se sostienen diferencias en función del nivel socioeconómico de los niños y, fundamentalmente, en el primer año. Insisto: en todos ellos ha bajado la repetición. La primera línea, en color azul, representa el quintil 1 y así venimos descendiendo hasta el quintil 5. Si uno observa la imagen, advertirá que el descenso de la repetición en los quintiles más bajos es más notorio que el registrado en los quintiles más altos. De todos modos, la brecha continúa y hay que seguir trabajando.

Por otro lado, la curva que muestra la evolución de la brecha de repetición de primero a sexto viene descendiendo y, como dijimos, continuaremos trabajando en ese sentido.

Todo esto que hemos planteado –la repetición en primero y el no detectar situaciones anticipadamente, como se puede estar haciendo hoy– nos lleva a un rezago a lo largo de la escuela que luego impacta y se suma a las dificultades que claramente existen en la educación media de nuestro país. Por lo tanto, si bien el nivel de extraedad y de egreso de 2013 a 2015 –representado por las tres curvas de color naranja que se observan– ha descendido, todavía el número es significativo, pues estamos hablando de un 28,6 % en 2015. Precisamente, esto tiene que ver con el nuevo abordaje al que estamos haciendo referencia. Voy a hacer un planteamiento muy obvio: esa traba que se da en el primer año –que es donde se produce la mayor repetición– se arrastra a lo largo de toda la trayectoria educativa del niño. Sobre ese aspecto estamos trabajando para intentar minimizar las dificultades.

Con respecto a la educación media, quiero decir que desde los últimos años se registra una mejora en el tránsito entre la educación primaria y la educación media. Cabe aclarar que la curva que muestra la imagen en color azul más adelante se verá corregida y actualizada en función de que representa valores recogidos a comienzos de 2016 y luego de ello se llevaron a cabo procesos de trabajo con los jóvenes que no iniciaron el proceso educativo en un primer año de educación media básica.

En color morado se observan las metas propuestas. Más allá de todas las discusiones –que siempre son ricas y en las que nos encantaría participar permanentemente–, hay una realidad: una ley, que es el documento votado por el Parlamento, en la que se establece el presupuesto nacional para la educación, que no solamente involucra los dineros que están en juego sino también las políticas que se van a desarrollar y las metas propuestas. Como ya dije, en color morado figuran las metas previstas para cada uno de los años –2016, 2017, 2018, 2019 y 2020– en el intento de universalizar el acceso, de los niños que egresan de la escuela, al primer año de educación media básica. Más adelante, profundizaremos en ese sentido.

El aumento de la asistencia a la educación en las edades teóricas correspondientes a la enseñanza media entre los quince y diecisiete años, se ha incrementado en 15 puntos. Por supuesto que es importante establecer con qué entorno estamos comparando. Entre los doce y catorce años existe cierta estabilidad y se considera que esa participación que entre los años 1990 y 1994 era de 92,7 %, entre 2005 y 2009 era de 95,2 %, y hoy está en 97,1 %, tiene carácter de universalización. De 2005 a la fecha hay, prácticamente, dos puntos, por lo que estamos hablando de entre 900 y 1000 jóvenes de esas edades que hoy participan del sistema educativo. Entre los quince y los diecisiete años ha habido un movimiento más importante porque pasamos de 77,4 % entre 2005 y 2009 al 85,2 % en el 2016. Por lo tanto,

entre quince y diecisiete años hay mayor participación de jóvenes en el sistema educativo.

Si lo analizamos por edades, cada uno de esos bloques de barras a nivel vertical es una edad y en todas ellas –doce, trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete y dieciocho–, en alguna relación mayor y en otra menor, hay un incremento. Eso significa una mayor cobertura en cada una de las edades. Ahí se puede ver una relación de carácter histórico en función de los tiempos, desde el año 1991 a 2016. Por tanto, entre los doce y los diecisiete años –inclusive, puede incluirse los dieciocho años– se observa que existe un incremento de la cobertura donde cada punto es del orden de los 450 jóvenes. Si se comparan los porcentajes actuales con los de 2005, vemos que para quince años de edad el incremento es de 7,4 %, para dieciséis años es de un 4,0 % y para diecisiete años es de un 8,7 %.

Si pudiéramos mirar una gráfica que no acerqué, la participación de jóvenes de diecisiete años en el sistema educativo –del 2005 a la fecha–, en el quintil más bajo, está por encima del 14 %. Más adelante, cuando hagamos referencia a esto, se podrá ver cómo se ha avanzado. Parte de una de las metas que nos hemos propuesto –como ya se ha expresado– es que los jóvenes hasta los diecisiete años sean monitoreados por la Administración respecto a su actividad y participación en propuestas educativas de orden formal y no formal, dependiendo de las situaciones y contextos. Cuanto más nos alejamos de los números y de las estadísticas, más nos acercamos a la vida real de las personas, lo que nos lleva a comprender ciertos elementos para los que debemos tener diferentes y variados instrumentos a los efectos de poder abordarlos. Por consiguiente, en todas las edades esta relación se ha dado.

En estas edades –en el quintil 1 y el 5–, los incrementos mayores también se han dado en los que podríamos denominar más débiles, es decir, aquellos que participan del quintil más bajo. Allí los crecimientos han sido relativamente importantes en función de las líneas históricas que se manejan, lo que de alguna manera significa –y está claramente vinculado a la preocupación planteada y compartida– una clara disminución de las brechas entre los distintos quintiles en nuestra sociedad. Voy a ser más claro: entre los niños y los jóvenes que nacen con oportunidades diferentes.

Como puede observarse, aquí se ilustra esa brecha. En el primer conjunto de barras hacia la izquierda, disminuye la brecha entre jóvenes de doce a catorce años, y en el segundo conjunto de barras, también se ve claramente la disminución de la brecha entre los jóvenes que tienen entre quince y diecisiete años.

Con respecto a los resultados –tema que nos preocupa a todos–, en esa oscilación que se ha dado entre 2005 y 2015, tenemos una referencia de plan 2006 para el ciclo básico en liceos diurnos, de un 73,2 % de promoción y para el ciclo básico tecnológico de UTU, vemos un 64,8 % de promoción para 2015. Si bien son números que conocemos, no nos conforman y tenemos que continuar trabajando para mejorar.

En lo que se refiere a la culminación de ciclos educativos de enseñanza media básica, entre los dieciocho y veinte años, en esta muestra histórica que tiene elementos acotados respecto a su magnitud, se observa una tendencia de ascenso que es esa curva que tenemos en morado y que hoy se mantiene en un porcentaje del 73,3. Somos absolutamente conscientes de que estamos hablando de un ciclo educativo del que tendrían que haber egresado a los quince años y estamos trabajando con un 30 % de alumnos para evitar que salgan con rezago de la educación primaria. En el segundo ciclo, entre los veintiún y veintitrés años, hay un crecimiento lento, complejo, pero absolutamente necesario, que hoy registra un valor del 40,9 %.

Por lo tanto, han aumentado los egresos, con el nivel de extraedad estipulado en este cuadro, en forma muy leve para las aspiraciones que tienen tanto las autoridades de la educación como todo el país.

Cuando esto lo trabajamos por quintiles, observamos que en la educación media básica, siempre en el entorno de dieciocho y veinte años, hay un crecimiento en el quintil 1 de 45, 5 % al 52,7 %. Esos bloques –cada uno representa un quintil y los colores son los años 2006, 2010, 2015 y 2016– muestran un incremento del egreso en todos los quintiles –fundamentalmente en los quintiles 2 y 3–, elemento que nos permite disminuir la brecha en los egresos entre los jóvenes en la educación media. Por tanto, otro elemento a dejar claro –haciendo todo el esfuerzo para superarlo, como corresponde– es que en todos los quintiles, el egreso de educación media básica en este período para los jóvenes que tienen entre dieciocho y veinte años se ha incrementado. Encontramos lo mismo si analizamos la franja entre veintiún y veintitrés años en la educación media superior. ¿Cómo puede conformarnos un 13,6 % de egresos en los quintiles más bajos? Por supuesto que no nos conforma, pero el porcentaje que registrábamos en el año 2005 era del 8 %. Tendremos que seguir trabajando, pero en todos los quintiles se observa una pequeña mejoría.

SEÑOR MIERES.- ¿Me permite, señor presidente?

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra el señor senador.

SEÑOR MIERES.- Señor presidente: hace largo rato que no contamos con la presencia de la señora ministra de Educación y Cultura, que es el objeto del llamado a sala. No entiendo por qué, pero es una realidad.

SEÑOR GARCÍA.- Pido la palabra para una cuestión de orden.

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra el señor senador.

SEÑOR GARCÍA.- Por un tema de respeto al Senado, propongo un cuarto intermedio hasta el momento en que la señora ministra retorne a sala. Creo que no se puede continuar con la interpelación sin su presencia.

SEÑOR PRESIDENTE.- Se va a votar la moción formulada.

(Se vota).

–8 en 23. **Negativa.**

Puede continuar el señor Netto.

SEÑOR NETTO.- En la siguiente imagen también estamos haciendo referencia a la evaluación mencionada, de Serce, en tercero y sexto años y al lugar que ocupa el Uruguay.

En aprendizajes, tanto en estas evaluaciones como en otras, no notamos variaciones importantes. Diríamos que existe cierta estabilidad. Esto no quita que en tercer año de educación primaria, si bien el resultado –la gráfica en rojo es Matemáticas y la gráfica en celeste es Lectura– ha tenido cierta estabilidad, la repetición de 2006 a 2013, que es la serie con la cual estamos comparando, ha disminuido del 7,7 % al 4,6 %. Y en sexto grado, en ese mismo período –la gráfica en verde es Ciencias Naturales–, si bien diríamos que hay cierta estabilidad, la repetición descendió del 2,1 % al 1,4 %.

Para el caso de jóvenes de quince años y el desempeño en las pruebas de Ciencias, particularmente tomamos un material conocido, que son las pruebas PISA 2015. Lo que observamos es la curva del puntaje que obtiene cada uno de los países en función del presupuesto que sostiene la educación en cada uno de ellos. También quiero decir algo, si no lo toman a mal: si las preguntas están prontas y podemos tenerlas antes, podemos traer las respuestas y atender con mayor respeto y profundidad al miembro interpelante. De esa manera evitaríamos desdoblarnos en actividades que nos pueden distraer y hacer interpretar inadecuadamente algunas de las expresiones. Es simplemente una observación para poder realizar mejor nuestro trabajo, nada más. En este caso, Brasil tiene resultados claramente inferiores a Uruguay con un presupuesto educativo mayor. Chile tiene resultados del orden de Uruguay o puntualmente mejores y tiene un presupuesto mayor. Y Costa Rica también sostiene un presupuesto mayor, con resultados menores.

Tenemos que asumir que esta es la única evaluación de carácter general que hay en el país. Hasta que no avancemos en las evaluaciones propias, que afortunadamente comenzaremos a tener el año próximo, son los únicos datos que, incluso a la interna, podemos manejar. De los distintos elementos que aportan los informes, quiero destacar uno fundamentalmente vinculado a la primera pregunta que formulaba el señor senador: «¿Cómo explican que en términos comparados nuestro país se va quedando atrás en todas las variables relevantes con respecto a los países de la región?». El nivel de Uruguay, que claramente –insisto una y mil veces– no nos conforma y por el que trabajamos todos los días para superar, es de 40,8 %. En el caso de Perú, país del que se dijo que había tenido mejoras a nivel del sistema educativo, el porcentaje de jóvenes que contestaron en forma no aceptable está en 58,5 %. En República Dominicana, está en 85,9 %; en Colombia, en 49 %; en Costa Rica, en 46,4 %; en Brasil, en 56,7 % –con esa situación favorable desde el punto de vista presupuestal en estos dos últimos países–; en México, en 47,8 %, y en Chile, en 34,9 %. Nosotros estamos, repito, en un 40,8 % de jóvenes que no llegaron al nivel de aceptable y Chile está en el 34,9 %. ¿Esto es para justificar los resultados que nuestros jóvenes uruguayos tienen en estas evaluaciones? De ninguna manera. Es, simplemente, para tratar de manejar con la mayor objetividad todos los datos porque, en definitiva, aquí hay una tensión claramente dada. Estos países a los que hacía referencia –así lo mencionó el señor senador Mieres, y es correcto– tienen niveles de egreso porcentualmente superiores en la educación media y superior. En particular, ni los quintiles más altos del Uruguay tienen el nivel de egresos de toda la educación media del decil más bajo, inclusive, de Chile. Sin embargo, vemos que la tensión entre la inclusión, el egreso y el aprendizaje es un tema que está absolutamente interrelacionado. De manera que para poder avanzar, en función de nuestra situación, de nuestro estado, de nuestras características, de nuestras condiciones, tenemos que equilibrar fuertemente la balanza en estos tres elementos que son vitales: la inclusión, como un eje claro, democratizador; el egreso, como un eje de reconocimiento y derecho, y los aprendizajes, como un respeto a la calidad del trabajo y de las condiciones, capacidades, conocimientos, habilidades, que ponemos en juego y que pueden desarrollar nuestros jóvenes. Por tanto, es importante poder analizar los resultados de países que avanzan en egreso pero no avanzan en aprendizaje, no como una crítica, sino como una simple observación. Bastante tiempo y atención tenemos que dedicar a nuestro propio sistema para mejorar las condiciones de aprendizaje de nuestros niños y jóvenes. Pero de hecho, cuando tenemos evaluaciones de este tipo, es importante ver toda la gama de datos que aportan y no solamente quedarnos con aquellos que creemos que tal vez pueden mostrar o acercarse más al discurso o a la preocupación que claramente, en forma responsable y sana, cada uno tiene por delante. Inclusive, colegas y amigos de distintas partes del mundo me comentaron sobre el caso de Noruega, país en el que una semana antes de la entrega de las evaluaciones PISA aparecen las opiniones del Gobierno, de la oposición, de los padres y de distintos estamentos de la sociedad porque están expectantes. Creo que nuestro país se tiene que encaminar hacia ello. Todos estamos expectantes para poder, a partir de esos datos, trabajar en forma responsable en su mejora porque no cabe otra opción.

La siguiente diapositiva refleja claramente las diferencias entre los quintiles más bajos y los más altos, que se sostienen en esta evaluación en ese nivel de puntaje y que, claramente, deben ser atendidos.

En el segundo tramo me gustaría hacer referencia a la expansión de las propuestas y a la cobertura en educación. Es imposible vincular el gasto, si no lo establecemos en función de las transformaciones o de las realidades a transformar. En ese sentido, en tres años ha habido un incremento de la cantidad de niños que participan en las escuelas de tiempo extendido y de tiempo completo –en el año 2016 fueron trescientos cuatro centros y hoy son trescientos veintidós–, lo cual genera recursos humanos y espacios físicos para poder desarrollarse. Lo mismo sucede con la distribución. La diapositiva anterior reflejaba –estamos hablando del año 2014 al 2016– el incremento de centros con extensión de tiempo completo y extendido del Consejo de Educación Inicial y Primaria, tanto en escuelas como en jardines de infantes, y el número de niños que participan de esa propuesta educativa.

A continuación, vemos algo que es parte de nuestra realidad. En aquellas escuelas que están radicadas en zonas de mayor debilidad social y económica existen lo que llamamos las escuelas Aprender. Lo que está en rojo refleja la cantidad de niños que asisten a esa modalidad escolar, que además de los espacios propios que tiene la escuela, cuenta con salas para los docentes para poder asistir, discutir y seguir el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como espacios rentados para su formación.

Ahora vemos la distribución global de los distintos tipos de escuelas. Sin embargo, en los centros de tiempo completo y extendido –que están representados en azul en la base de las barras– hay una distribución que de alguna manera toca, por sus objetivos, todos los quintiles. En los tres primeros concentra el mayor volumen de centros y de niños. En las escuelas Aprender aparece una figura importante, que es el maestro comunitario, que no solo tiene a su cargo la atención individual de los niños, sino la tarea de ayudar a construir centros de carácter comunitario.

En cuanto a la mejora de las condiciones de aprendizaje en función de la disminución del tamaño de los grupos –elemento que claramente conlleva a nuevos espacios–, de primero a sexto año se observa una disminución mayor en los quintiles más bajos. En definitiva, en términos de inclusión y de acceso a nivel inicial y de educación primaria, existe una tendencia a disminuir las brechas entre los quintiles más bajos y los más altos.

En cuanto a la matrícula en educación media básica, ha habido un incremento relativamente sostenido en los años 2015 y 2016, gracias al importante aporte de alumnos de UTU. Asimismo, educación secundaria viene corrigiendo algunas situaciones que han permitido mejorar la cobertura y la distribución de toda la educación media básica, que estaba compuesta por ciento cincuenta y seis mil alumnos en 2016: un 78 % corresponde a Secundaria y un 21 % a UTU. Desde el año 2000 en adelante –particularmente en 2005– hubo un crecimiento por el cual se duplicó prácticamente la participación de UTU en la atención de este nivel educativo. En educación media superior la participación fue de ciento cincuenta mil estudiantes. Esa participación se ha ido corriendo del 21 % en 2005 al 30 %, en la modalidad de educación tecnológica. Los países de primer mundo en modalidad general y tecnológica oscilan entre el 40 % y el 70 %. Seguramente Alemania sea el país referente, ya que hay una alta tradición de la modalidad tecnológica. Su participación es absolutamente a la inversa de la que sostiene Uruguay en modalidad general y en modalidad tecnológica. Como decía, los países del primer mundo oscilan entre el 40 % y el 70 % y la educación media se sitúa en el 50 %. La meta de esta Administración es continuar trabajando y llegar al 40 % como base, de forma de distribución de modalidades educativas a nivel general y a nivel tecnológico.

En rojo se observa el crecimiento de la matrícula en educación técnica y, en azul, el histórico, con la corrección de la disminución del número de integrantes de cada una de las cohortes a que nos referimos al inicio.

Pero ¿qué pasa si miramos la asistencia de los alumnos de doce a diecisiete años a este nivel educativo? A lo largo de estos años observamos un incremento leve –la primera barra corresponde a 2006, la siguiente a 2010, la siguiente a 2015 y la última a 2016– en los alumnos de doce años. En cuanto a los alumnos de trece años, el valor es oscilante: en 2016 fue de 97,1 % y en el año 2015 fue de 97,4 %. También hubo un incremento en los alumnos de catorce, quince, dieciséis y diecisiete años. En definitiva, podemos decir que la asistencia o la participación en educación de los jóvenes de doce a diecisiete años, se sostuvo o se incrementó. En términos de tendencia o de equidad esto también es un tema importante. Para eso hay que generar espacios físicos, contar con profesores, maestros y especialistas formados en determinadas áreas, en número, en calidad y en oportunidad territorial, para poder hacerse cargo de las situaciones que claramente tenemos por delante. Reitero que estamos hablando de 2010 a 2016. En la diapositiva se puede observar que en educación media se creció en el orden de unos dos mil grupos. Para tener idea del gasto en el año 2017, un grupo de educación media –su valor medio se toma en el grado 4 del escalafón docente– tiene un costo de $ 1:400.000. De 2010 a 2016 se generaron dos mil grupos. Esos dos mil grupos están compuestos por jóvenes que hoy tienen la oportunidad de continuar estudiando. Esto se dio por varios aspectos: o porque mejoró levemente la promoción y hay más alumnos de segundo y tercer año que demandan un nuevo grupo o porque corregimos o intentamos corregir –y ahora explicaremos cómo– la salida de la escuela y el ingreso a educación media y se generaron más grupos de educación media, en función de nuevos territorios con nuevas propuestas. También puede ser que aumente la promoción en tercero y haya más alumnos en primero de bachillera-

to, de secundaria o de UTU. O puede darse que haya una demanda por parte de jóvenes cuyo liceo solo tenía educación básica, que planteen, en función de un acuerdo con el centro educativo –generalmente la inquietud proviene de la comunidad–, continuar el nivel superior en el mismo centro educativo, sumado, por supuesto, a la generación de nuevos centros cuyos números ya describiremos.

En la gráfica vemos que la situación de generación de grupos se ha dado con mediana estabilidad en cada año. Inclusive, este año se han tenido que hacer ciertos ajustes para incrementar los grupos porque es inevitable el crecimiento, ya que una vez que se genera la oportunidad educativa en un territorio no parece razonable suspenderla. Esto también implica más jóvenes estudiando.

Si hiciéramos una cuenta al pasar, estaríamos hablando de 2000 grupos –este informe no tiene por qué ser absolutamente lineal– con 28 o 30 estudiantes cada uno –o sea, 2000 por 30–, por lo que las personas a abordar serían 60.000. ¿Cómo podemos explicar un espacio educativo para 60.000 cuando el incremento matricular tal vez no es del mismo orden? Aquí aparece nuevamente el lugar, el territorio, el contexto, el interés de estudio por parte de los jóvenes en nuevas áreas o propuestas educativas que hoy el país sostiene, porque antes en un salón había treinta, cuarenta o cuarenta y cinco alumnos con una propuesta única y hoy se dividen en espacios porque tienen la opción de estar en el territorio con otra propuesta.

Hay un conjunto enorme de ciudades –donde se ha relevado y estudiado la llegada de la propuesta de UTU junto con la de secundaria, en poco tiempo, cuatro o cinco años, en algunos casos tres, que son los años necesarios para hacer el segundo ciclo– en las que se duplicó el número de egresos. Esto es porque, al generarse nuevas propuestas, la gente se siente convocada y además se genera una dinámica indirecta, pero muy interesante: muchas personas, inclusive adultos, quieren cursar la educación básica porque ven que en su territorio tienen oportunidad de continuar la educación media superior. Esta es una constante permanente que genera necesidad de disponibilidad de espacios físicos y de carácter económico. Hay una variable; de la misma manera que la inclusión, el egreso y la calidad son tensiones que hay que discutir con profundidad, también acá se genera una tensión que es el presupuesto, el espacio físico, la voluntad de estudio por parte de sectores de la sociedad y la capacidad de generación de docentes especializados en las áreas demandadas por la sociedad. Aquí también aparece una nueva tensión sobre la que tenemos que trabajar para poder abordarla en función de la escala y del estado de situación global en ese sentido que sostiene el país.

De 2005 a 2017 pasamos de 264 liceos a 301 –o sea, 37 liceos más– y en UTU de 2009 a 2016, estamos hablando de 126 centros; y acá quiero hacer una aclaración respecto a una pregunta planteada por el señor senador Mieres, que me parece importante. ¿Por qué en el año 2006 o 2007 –no recuerdo bien– tuvimos una disminución en el número de centros? Porque el modelo de UTU instalado años atrás disponía dos UTU en un mismo edificio, con un cuerpo directivo y administrativo distinto en cada uno de los turnos. Se entendió que de alguna manera debía ordenarse, no solo por un tema de racionalización, sino de gestión global porque el centro era uno solo y las problemáticas y disputas que se suscitaban eran bastante complejas. Entonces, disminuyó el número de centros –con su director y administrativos– pero, en realidad, los edificios eran los mismos. Este es el único elemento –por lo menos hasta donde yo conozco, de 2005 a la fecha– que puede generar una situación de disminución de centros educativos de UTU. Pensemos que la expansión se dio por la colaboración de muchísimos actores: Gobiernos departamentales, distinto tipo de instituciones sociales y de carácter productivo, que cedieron gratuitamente –en la mayoría de los casos– espacios físicos adecuados para poder desarrollar la educación porque, de lo contrario, hubiera sido imposible pensar en el crecimiento que tuvo UTU en el primer período 2005-2010. Luego, las políticas a nivel de infraestructura fueron mejorando sus condiciones y características y eso seguramente se fue corrigiendo, pero nunca descansó la demanda matricular.

(Ocupa la presidencia la señora Mónica Xavier).

SEÑOR MIERES.- Solicito una interrupción.

SEÑOR NETTO.- Con mucho gusto.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Puede interrumpir el miembro interpelante, señor senador Mieres.

SEÑOR MIERES.- El presidente del Codicén, señor Wilson Netto, hablaba de 126 centros en 2010 y no llegó a mencionar el número actual.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Puede continuar el profesor Netto.

SEÑOR NETTO.- En realidad, la dinámica que esto tiene es tal que debo asumir una aparente falta de coordinación de números entre lo que presentó la directora de Educación –cuyos números avalo– y lo que yo sostengo.

Yo digo que son 154 edificios porque son los que están prontos. Hoy, en la periferia de Montevideo se están construyendo seis centros que hemos denominado asociados a escuelas, que estarán terminados a mitad de año. Estos seis centros están incluidos en la cuenta que presentó la directora de Educación –por eso habló de 160–, mientras que en la tabla que presenté hasta 2017 son 154, porque los otros seis no están terminados. Insisto: estos 154 están terminados y la gente puede hacer uso de ellos. En esos seis espacios se está trabajando, se está desarrollando educación y en paralelo –en un espacio previsto para su inicio, para no perder un año más de trabajo en modelos y proyectos de estas características– se está haciendo el

edificio definitivo que va a estar a mitad de año. Estos seis centros son para UTU y están situados en la periferia de Montevideo.

Al 2017 esto hace un total de 455 edificios para educación media distribuidos de la siguiente manera: 301 para secundaria, 154 para UTU y si sumamos estos seis estaríamos hablando de 461 en total.

Esto también requiere presupuesto, organización y gestión. En los distintos informes a que hizo referencia el señor senador Mieres también hay otros aspectos muy importantes sobre las distintas modalidades. En términos de infraestructura la ANEP tiene coordinados cuatro grandes cuerpos de trabajo, que tal vez sea una de las acciones que se tomaron a fines de 2012 para poder avanzar en la construcción de una política edilicia con edificios nuevos y ampliaciones, pero también con mantenimiento y reparaciones, que no estaban presentes. Esos cuerpos de la ANEP son el sostén de dos proyectos internacionales –uno apoyando la educación primaria y otro la educación media y la formación docente en acuerdo con el fideicomiso establecido con la CND, más allá de muchos trabajos que se desarrollan a través del Ministerio de Transporte y Obras Públicas y también, de muy buena forma, con muchos Gobiernos departamentales.

Esta es la estructura global que permite planificar esta serie de acciones a nivel de infraestructura.

Las condiciones de aprendizaje requieren de esfuerzo, que muchas veces es económico, de espacio físico, y también se vuelve a encontrar esta tensión –que es una debilidad que hoy tiene el país– del número de profesionales adecuados para desarrollar una educación que hoy sostiene el país y que ha permitido que en los liceos disminuya de 30,8 alumnos por grupo en valor medio, en el 2005, a 26,4, mientras que en UTU ha estado oscilando en el orden de los 27 o 28 a 25 o 26.

El tercer punto es un elemento que tiene diversas dimensiones y es absolutamente fundamental abordar: me refiero a la calidad de la educación. Más allá de las acepciones técnicas o idiomáticas que pueda tener el término, también hay una cuestión conceptual y de políticas que lo enmarca. Para nosotros es muy claro: no existe calidad si no hay inclusión. Si no logramos desafiar las debilidades que sostienen los sectores más débiles de nuestra sociedad involucrándolos en un proceso educativo, no estaríamos acercándonos a la concepción de calidad que se merece nuestra gente. Por tanto, inicio este espacio aseverando que no existe calidad si no profundizamos en inclusión. Como claramente hemos demostrado que la inclusión ha venido mejorando en función de la disminución de las brechas, hay una dimensión de la calidad que está ubicándose, poniéndose de manifiesto, pero no engloba en absoluto el término en su conjunto. Para construir ese camino hacia la calidad entendiendo la educación como un derecho, es imprescindible abordar los aprendizajes y su mejora, eso que llamamos conocimientos socialmente relevantes, eso que cada sociedad en cada momento hace y que es el recorte de cultura, así como esa construcción denominada conocimiento adecuado para que tenga tal denominación.

Por otro lado, también tiene que existir la participación y tiene que haber distintas líneas de política de orden transversal. Tenemos que trabajar en políticas de orden salarial, apostar a una infraestructura educativa adecuada, mejorar la accesibilidad, apostar a políticas de innovación que encuentren ese gran desarrollo que hoy tiene el país por medio de la instalación y conectividad de fibra óptica y el Plan Ceibal, lo que implica un enorme desafío para el Uruguay al involucrar pedagogía y tecnología. Ya quedó demostrado que la mera presencia de tecnología no mejora los aprendizajes porque quiere encarnarse en una pedagogía existente y tradicional. Por tanto, el desafío es encontrar caminos que articulen esta nueva construcción que estamos analizando con otros países para poder mejorar en eso.

Es necesario un marco curricular de referencia nacional que sostenga perfiles de egreso y exprese determinados indicadores que nos den la pauta de que el proceso es el adecuado, más allá de la propuesta, lo que involucra también un camino hacia la calidad. Sé que los señores senadores tienen este pequeño borrador que se les acercó junto con el marco curricular de referencia nacional, material sobre el que se trabajó en el año 2013 y se publicó en julio del 2014. Ahí aparece una base de inquietudes e ideas de todo un colectivo de la ANEP –no hablo de consejos en forma separada– que permite acercar para discutir en los distintos ámbitos estos aportes llamados aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la educación media básica. Ustedes podrán encontrar distintas ideas en cada uno de sus capítulos, que de alguna manera abrieron camino para poder avanzar en un marco de estas características. Teniendo en cuenta esto, es muy distante la postura de quienes hemos estado a cargo de la Administración anterior cuando se habla de no pretender avanzar en la construcción de un instrumento de alta calificación en estas cuestiones. Seguramente el profesionalismo docente y las políticas de enlace establecidas nos permitirán mejorar en ellas.

En lo que refiere a la participación, hay grandes números que están alejados. Mi formación es en Física; claramente esto estaría alejado de las matemáticas, de las ciencias –aunque no tanto–, y tiene que ver con la construcción de ciudadanía, de participación, de encuentro y convivencia, y en el marco de derechos humanos, de educación sexual. Estos campamentos educativos y científicos que vienen desarrollando cada vez más niños y jóvenes, este parlamento juvenil establecido con jóvenes de todo el país, este trabajo basado en proyectos y las diversas salidas didácticas, entre otras, componen espacios de participación. Creemos que sin participación no estamos en un buen camino hacia la calidad.

También menciono las políticas transversales, que son conocidas porque están en los documentos aprobados por el Parlamento en el presupuesto. Hay una expansión presupuestal a la que ya se hizo referencia, así como una participación cada vez mayor en función del PBI, con un incremento –ya se hizo referencia en estos años en el país–, que permitió, si tomamos como base 2005, estar en un 222,9 % de ejecución al año 2016 respecto a la disponibilidad –digamos en valores 2005– a nivel presupuestal. Con este presupuesto también es necesario desarrollar, como bien aquí se ha planteado, distintas políticas.

La política salarial también es de fuerte impacto en la calidad educativa. Entendemos que pensar que el salario está desvinculado de la calidad de la educación es un error. Hoy el salario de un maestro con 20 horas efectivas en grado 1 se incrementó, del 2005 al 2017, en forma real, en prácticamente un 82 %, mientras que un maestro de tiempo completo grado 1, en un 104 %. Lo mismo podemos decir de un profesor de primer ciclo, de uno de primer ciclo de tiempo extendido, de un profesor de segundo ciclo o de uno de segundo ciclo de tiempo extendido. Aquí ustedes podrán observar que el incremento, que oscila entre el 55 % a más del 100 %, es variado en función de la situación de inequidades que sostenían los docentes según las propuestas que desarrollaban. Este es un tema que me parece importante destacar. No era una diferencia salarial en función del contexto con el que ellos debían trabajar, sino en función de la propuesta que estaban dispuestos a aceptar. Ese elemento se corrigió a través del presupuesto, más allá del incremento salarial, en una línea de inequidades que permitió avanzar y llegar, a través de estas correcciones diferenciadas, a un sueldo equitativo, independientemente de la propuesta. Según algunos elementos que hoy tenemos presente –como aquí se ha planteado–, habrá que seguir trabajando para poder mejorarlos.

En términos generales, la masa salarial abordó un 80 % de incremento salarial y un 20 % de nuevas personas que ingresaron a la Administración. Esos dos mil grupos 2010-2016, así como distintos acompañamientos basados en una educación más personalizada, claramente llevaron a establecer la necesidad de nuevos perfiles. En 2005 era común –no sé si lo planteé en este ámbito, pero dentro del Parlamento sí– ver determinadas situaciones. Por ejemplo, en una recorrida a un centro educativo pudimos ver que había 17 grupos, era de noche y había un solo adscripto a cargo; era el único adulto responsable, además de los profesores que entraban y salían. Modificar esa situación requiere de un esfuerzo para que ingresen más personas o se creen más funciones.

Hay un planteo del señor senador Mieres acerca de los vínculos con la Administración. Una persona puede tener dos vínculos; por un lado, en un horario cumple un rol de docencia indirecta como adscripto y, en otro turno, es profesor. Quiere decir que al trabajar en un mismo centro concentra sus horas y, a la vez, conoce el contexto y su entorno.

Yendo al aspecto salarial, si lo entendemos como una política educativa, es parte de la construcción de un camino hacia la calidad de la educación. El gasto promedio por estudiante también se elevó de forma importante; en ANEP, la media fue del orden del 233 %, y esto también es calidad en la educación. Tenemos personas con un salario mayor e individuos que reciben educación personalizada, dejando atrás un modelo uniforme, que volcaba conocimiento hacia una masa de gente mediante una metodología discutible, no reconociendo sus características y singularidades.

En cuanto a la expansión de la infraestructura en educación, solamente en secundaria y en UTU podemos decir que se hicieron o ampliaron en forma importante 386 edificios.

Observamos en la gráfica, en color amarillo, el planteo para el año 2018 respecto a obra nueva, a ampliaciones importantes y a sustitución, que sería el remplazo de un edificio por otro. Así podemos seguir viendo lo correspondiente a los años 2019, 2020 y un arrastre que seguramente vamos a tener más allá de 2020.

Si volvemos a Obras ANEP, período 2017-2020, por año y departamento, observaremos que se trata de unas 441 obras, de las que 150 pretenden desarrollarse a través de la modalidad de PPP, participación público-privada. Ya se hizo el primer llamado para 44 jardines, la segunda convocatoria para 42 centros, 23 escuelas, 9 polos educativos tecnológicos y 10 polideportivos en distintos puntos del país, y se avanzará hasta completar las 150 obras con liceos y locales de UTU a mitad de este año.

En definitiva, la disponibilidad de todos los actores y los medios para desarrollar una educación de calidad tienen que estar presentes y en la forma más rápida que hemos podido intentamos trasmitir la idea.

En cuanto a las políticas de accesibilidad no voy a hacer referencia al impacto del Plan Ceibal conocido por todos, ni al boleto gratuito. El señor ministro de Transporte y Obras públicas anunció en el último Consejo de Ministros que se destinaron $ 1.100:000.000 al boleto gratuito. Sabemos lo que significó para todos, y más para los hijos de los trabajadores, el acceso a la educación media cuando en otros tiempos el país no tenía la posibilidad de hacerlo; se otorgaron más de 26.000 becas.

También se llevaron a cabo políticas de innovación, tal como figuran en el gráfico.

Podemos mencionar el profesionalismo docente, sin lugar a dudas. Ahora bien; cuando el señor senador Mieres habla de un currículum superficial cabe señalar que una cosa es un plan de estudios que tenga una propuesta superficial y, otra, un currículum superficial. El currículum involucra la cultura del centro, del docente, la actitud del colectivo docente. Mi pregunta es –porque de lo contrario

es difícil abordar el tema– si se refiere a la calidad del trabajo de los docentes en términos generales –porque el currículum involucra eso– o a alguna propuesta educativa que pueda existir en el país, tanto en educación media básica como superior. Aquí hay una tensión importante y la discusión radica por el profesionalismo docente, así lo entendemos quienes estamos hoy administrando la educación. No pasa por un conjunto acotado de personas formadas y que no tienen el profesionalismo adecuado para desarrollar y construir educación. De alguna manera deben desafiarse y en cada contexto establecer los elementos adecuados para la integración de nuestros niños y jóvenes y su aprendizaje de calidad. En los modelos que se expresan aparecen concepciones y visiones del lugar del docente. Este es un tema que deberíamos poner sobre la mesa cuando aparecen expresiones de estas características dado que se trata de términos muy específicos que pueden llevar a la confusión.

Conocemos los desafíos: potenciar la educación inicial, mejorar las condiciones de egreso de educación primaria, universalizar el egreso de educación media básica, duplicar los egresos de media superior y lograr que toda persona entre los tres y diecisiete años de edad se encuentre vinculada a alguna propuesta educativa.

En la siguiente transparencia los señores senadores observarán, en color azul, las metas aprobadas en el presupuesto nacional, y en color marrón los números reales que hoy sostienen la educación. Por lo tanto, podrán ver que en el 2016 –que es la tercera columna azul a mi izquierda– llegamos a la meta que en el presupuesto se aprobó para llegar en tres años, en el 2018. Por lo tanto, en este punto en particular y como un elemento objetivo para hablar de avances en educación –de lo contrario la descripción es muy cualitativa– hoy recibimos un resultado muy rico desde el punto de vista cuantitativo, pero cuando evaluamos la educación y no la comparamos con las metas establecidas por las Administraciones, es muy difícil establecer si el camino es el adecuado. Se trata de un documento que entiendo tiene mucho más que el dinero que involucra porque contiene una política o un conjunto de políticas a desarrollar en su interior.

Seguidamente vemos el porcentaje de niños de tres años que asisten a la educación. Pensábamos estar en el 73 % en 2017 y lo alcanzamos en 2016. En cuanto al porcentaje de egresados en educación primaria en un año e inscriptos en la educación media básica el año siguiente, aparece un porcentaje que es conceptual más allá de las valoraciones que se hacen de algunas acciones.

En esta sala se dijeron varias cosas. Voy a tratar de ser lo más textual posible. Se habló de burocracia generada, de no apoyo a la autonomía de los centros, negativa de la autonomía de los centros y de falta de transparencia en función de cómo se construye la burocracia. Por lo menos lo interpreté de esa manera. En realidad, del 96 % de niños que terminaron la escuela y entraron a primero, esa burocracia –que voy a tratar de describir y profundizar– permite que hoy el 98,6 % esté transitando el primer año de educación básica y que se desafíe a construir en el territorio. Para mí, descalificar la regionalización es descalificar la descentralización, que es un proyecto macro a nivel nacional. Descalificar el territorio –lo digo con el mayor de los respetos– es descalificar a las personas que lo habitan y a sus capacidades para poder, en forma coordinada y responsable, hacerse cargo de los elementos enmarcados en su dominio.

Por lo tanto, se han planteado puntos no menores al banalizar la regionalización, que claramente va acompañada de una desconcentración. Y al territorio se lo sitúa como si fuera un anclaje vacío de personas, de culturas y de responsabilidades. Me parece que son elementos que deberemos abordar, seguramente no en este ámbito sino en el de las mesas o grupos de trabajo –como estamos acostumbrados a hacerlo–, para poder profundizar en conocimiento e información acerca de las cosas que están ocurriendo en el país. Para ello, basta con ir a cada departamento y hablar con la gente que compone las comisiones descentralizadas de educación. No es burocracia; son las propias autoridades de la educación que hoy tienen una tarea y unas competencias diferentes, y que coordinan el sistema desde otro lugar para que claramente pueda manifestarse la visión de ellos, los actores.

Se me pide que redondee. No es fácil, pero intentaré hacerlo.

La meta en relación con los niños en escuelas con jornada completa fue superada, incluso más allá de lo previsto. Sí hay dificultades en las metas propuestas en el caso de los jóvenes de quince años que asisten a la educación.

Hemos mejorado en la cobertura, pero no hemos llegado a la aspiración que teníamos, teóricamente, en 2015. Estamos 0,6 puntos por debajo, por lo que es un elemento en el que deberemos trabajar para corregirlo.

Hemos superado la meta prevista para 2016 en cuanto a los jóvenes de dieciséis y diecisiete años. También superamos el porcentaje de egreso en tiempo de la educación media básica y el porcentaje de jóvenes de dieciocho a veinte años egresados de la educación básica, que había sido previsto y propuesto en el presupuesto.

No hemos obtenido el éxito esperado en lo que respecta a la educación media y superior en tiempo. Nos encontramos un punto por abajo; estamos hablando de alrededor de 450 muchachos, lo que constituye un problema. Además, nos propusimos la meta de duplicar el índice existente, de modo que continuamos hacia ese objetivo.

Así podría seguir y seguir, señora presidenta, pero en virtud de los tiempos, simplemente me gustaría terminar con una reflexión.

Coincido con el señor senador Mieres en lo siguiente: si seguimos con los métodos, la estrategia y las formas de organización de la educación anterior, esos serán los años y los tiempos que tendremos que esperar para que las cosas ocurran. Hoy estamos abiertos y dispuestos a explicar –en este ámbito o en el que corresponda– con claridad, con detalles, cuáles son los caminos que estamos transitando para revertir esa relación que, en forma abstracta, se plantea a nivel lineal, y convertirla realmente en una exponencial que nos permita dar respuesta rápidamente a nuestra sociedad en términos de educación y de derechos.

Por lo tanto, ratifico: si seguíamos los métodos anteriores, las concepciones y las formas de organización anteriores, seguramente los tiempos a esperar para el cumplimiento de estas metas iban a ser los que expresó el señor senador Mieres. Sin embargo, estamos absolutamente convencidos de que transitando por el camino que hemos determinado, lograremos los objetivos en el tiempo estipulado.

13) SOLICITUDES DE LICENCIA E INTEGRACIÓN DEL CUERPO

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Léase una solicitud de licencia llegada a la Mesa.

(Se lee).

SEÑOR SECRETARIO (Hebert Paguas).- «Montevideo, 18 de abril de 2017

Señor presidente de la
Cámara de Senadores
Raúl Sendic

De mi mayor consideración:

Por medio de la presente solicito al Cuerpo me conceda licencia por motivos particulares, al amparo del artículo 1.º de la Ley n.º 17827, de 14 de setiembre de 2004, por los días 2, 3, 8, 9, 10, 15, 16 y 17 de mayo.

Sin otro particular, saludo a usted muy atentamente.

Pedro Bordaberry. Senador».

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Se va a votar si se concede la licencia solicitada.

(Se vota).

–24 en 24. **Afirmativa.** UNANIMIDAD.

Queda convocada la señora Cecilia Eguiluz, a quien ya se ha tomado la promesa de estilo.

14) LLAMADO A SALA A LA MINISTRA DE EDUCACIÓN Y CULTURA, DOCTORA MARÍA JULIA MUÑOZ

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Continuamos con el tema en consideración.

Entiendo que el profesor Netto ha culminado su intervención, por lo que devolvemos el uso de la palabra a la señora ministra.

SEÑORA MINISTRA.- Señora presidenta: consideramos –salvo mejor opinión– que se ha dado satisfacción a la totalidad de las interrogantes planteadas por el miembro interpelante.

Creemos que el estado de la educación ha sido por demás aclarado, tanto en lo que tiene que ver con lo que se está realizando como en lo que hace a lo que se llevará a cabo en los próximos años.

Por lo tanto, simplemente agradecemos la atención brindada.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Tiene la palabra el miembro interpelante, señor senador Mieres.

SEÑOR MIERES.- Señora presidenta: como se habrá observado, durante las dos horas y cuarto que utilicé para hacer la presentación, mantuve una actitud de gran respeto por los interpelados, por las autoridades. Por supuesto que la mía fue una exposición crítica, con cuestionamientos duros –sin duda–, pero la verdad es que hemos mantenido el clima que entiendo es el que debe reinar. Por eso lamento y deploro enormemente el hecho de que, desde la cuenta oficial del Frente Amplio en las redes sociales, se me haya calificado de mentiroso y oportunista. Lo lamento, porque es la cuenta oficial del Frente Amplio y, por cierto, está muy fuera del tono y del nivel con el que debemos asumir este tipo de instancias.

Creo entonces que acá se habla de una manera y, por ahí, se actúa de otra.

Aquí no se ha probado que haya habido una sola mentira ni intención de engaño de parte de quien habla. Hemos escuchado a las autoridades educativas durante las cuatro horas en que se han expresado y nos hemos mantenido –y nos seguiremos manteniendo, por cierto– en ese nivel de respeto que, lamentablemente, no es el que ha elegido la fuerza política que hoy gobierna para manejarse en las redes sociales.

Por otra parte, tengo que dar cuenta –porque estoy azorado– de la noticia de que desde las autoridades del Ministerio de Educación y Cultura, mediante un correo electrónico, se dictó orden a todos los funcionarios en el sentido de actuar en las redes sociales dando para adelante a las posiciones que el ministerio iba a plantear.

Hay dos correos publicados en El Espectador, en el correr de esta tarde, que prueban que desde la conducción del Ministerio de Educación y Cultura se dio a los funcionarios la orden de que reprodujeran las opiniones del ministerio vertidas durante toda la interpelación.

Me parece que se cruza la línea. Estamos hablando de funcionarios que no pueden ser obligados a una actuación en las redes sociales. Sin embargo, esto es público, está en los medios y salió publicado hoy. En fin, cada cual sabe qué hace con estas cosas, pero indudablemente esperamos que la ministra nos explique qué es lo que ha sucedido.

A continuación, rápidamente, responderé a algunas de las cosas que se han afirmado, y por cierto reafirmaré mis convicciones, pero reconociendo al mismo tiempo que ha habido un esfuerzo por responder algunos planteos.

La ministra dedicó un buen rato a hablar sobre ciencia y tecnología y sobre la política de investigación. No estamos discutiendo acerca de la educación terciaria, y tampoco sobre el Plan Ceibal, sino sobre otras cosas. Se ve que no se entendió.

Por nuestra parte, sostenemos –y la propia intervención del presidente del Codicén ha sido clara en ese sentido– que primaria también tiene problemas de aprendizaje, de extraedad, de abandono intermitente. Quiere decir que no es fantástica, como dijo la ministra a los medios de comunicación hace un par de días; yo la escuché.

Es cierto que UTU ha mejorado en captación, y ese es un dato positivo. Un incremento de matrícula de la educación técnica es bienvenido en la sociedad de hoy. Es bueno que más adolescentes y jóvenes opten por la educación técnica. De todas maneras, es una lástima que siga habiendo algunos problemas.

Es muy grave que cada año haya miles de adolescentes que no puedan inscribirse en la UTU y otros que no puedan hacerlo en el curso que eligieron. Esto habla de una dificultad de gestión para atender esa demanda creciente. Repito: es una demanda creciente en un país que, demográficamente, no crece, por lo que debería haber capacidad de respuesta. ¿Cómo puede ser que en lo único que ha crecido no podamos redistribuir los recursos para atenderlos adecuadamente?

Es cierto que ingresan más, pero también hay problemas de abandono. De acuerdo con los datos de la propia UTU, en el conjunto de la oferta de educación media básica, en 2015 hubo un 42 % de fracaso, un 22 % de desvinculación y un 20 % de repetición. A su vez, en la educación media superior hubo un 24 % de desvinculación y un 14 % de repetición. Y sigue habiendo dificultades para enlazar la formación técnica con el mundo del trabajo. Tenemos un sistema de pasantías centralizado, burocrático, que desestimula a las empresas y que da lugar a un número muy reducido de pasantes. Asimismo, algunas de estas pasantías son de muy mala calidad porque, por ejemplo, al final se termina ofreciendo que se trabaje como auxiliar de servicio de la propia UTU, un trabajo muy digno pero que no tiene relación con ninguna de las formaciones curriculares que propone la UTU. O sea que en UTU también hay problemas.

Las estadísticas deben ser instrumentos e insumos para la política educativa y, por supuesto, está bien que el INEEd sea autónomo –tiene que serlo–, pero eso no significa que no tenga contacto, no articule y no ayude al desempeño del sistema educativo. Creo que el diálogo entre el INEEd y la ANEP debe ser fuerte e importante.

Hay cosas que se han planteado como cambio del ADN de la educación, que no coinciden en los tiempos. El planteo de cambiar el ADN de la educación es del año 2015; de modo que no puede darse como ejemplo el Plan Ceibal, que es del 2007, o la UTEC, que es del 2012. Es verdad, aunque duela, que se sigue gastando más en estudiantes de nivel socioeconómico más alto, porque también es verdad que el sistema de elección de horas es perverso, pues genera más desigualdad. Todos lo vienen diciendo desde hace años y, sin embargo, no se lo cambia.

Finalmente, lo que me preocupa –me llevo esa gran insatisfacción– es que de las 35 preguntas que formulé, 18 no fueron contestadas en absoluto –mientras que otras lo fueron lateralmente–, y las voy a leer, porque realmente es sorprendente.

¿A cuánto ascienden hoy las horas no dictadas en la educación media? No se dijo.

¿Cuál ha sido la evolución en secundaria, en educación media técnica y en primaria de horas perdidas?

¿Cómo se puede explicar que esto haya sucedido al tiempo que aumentaron de manera muy significativa los vínculos laborales en la ANEP?

¿Por qué no cambian el sistema de elección de horas que, a todas luces, es reproductor y potenciador de desigualdades?

¿Por qué tienen pensado compensar a los docentes con mayor concentración de horas y más antiguos? ¿Qué efecto buscan sobre el tema de la desigualdad?

¿Por qué desmontaron el programa Promejora?

¿Por qué las decisiones de política educativa no van a favor de esa autonomía?

¿Cuántos estudiantes de educación media técnica no han tenido cupo para cursar sus estudios en 2016 y 2017?

¿Por qué cada año persisten problemas de organización al comienzo de los cursos?

¿Cuántos de los funcionarios que se incrementaron en la plantilla general de ANEP en estos últimos años se asignaban el trabajo directo de docencia en centros de enseñanza y cuántos a estructuras centrales intermedias?

¿Cómo era la relación entre las horas de trabajo en los centros y las horas en estructuras centrales en 2005 y cómo es la relación ahora?

¿Por qué no mandaron a tiempo al BPS el listado de estudiantes que no asistían a clase?

¿En qué fecha estiman ustedes que se alcanzará la universalidad del egreso de la enseñanza media básica y en qué fecha la de la enseñanza media superior?

¿Qué grado de obligatoriedad tendrá el Marco Curricular de Referencia Nacional para los consejos desconcentrados?

¿Consultaron a instituciones especializadas en el tema, como la Oficina Internacional de Educación de la Unesco?

¿Quiénes integran la Comisión del Marco Curricular de Referencia Nacional? ¿Cómo se los seleccionó? ¿Hay algún especialista en currículo?

¿Cuál es la finalidad de la consulta ciudadana para definir el marco curricular?

¿Para qué año esperan haber construido el marco curricular?

Todas estas preguntas están sin contestar, aunque capaz que en las cuatro horas a mí se me pasó alguna respuesta, pero creo que no fueron contestadas.

Entonces, señora presidenta, la situación en que se encuentra la educación de nuestro país, ¿se debe a que nadie sabe qué es lo que hay que hacer? ¡No! ¡Está muy claro lo que hay que hacer! No hay uno sino dos acuerdos políticos multipartidarios, firmados por todos los partidos, uno en el año 2010 y otro en 2012. Se sabe qué es lo que hay que hacer para transformar la educación y hay consenso político sobre buena parte de ello. Repito: se sabe lo que hay que hacer. Simplemente, tenemos un problema de voluntad política, de decisión, de disposición para impulsar los cambios.

El que diga que para cambiar la educación se necesita mucho tiempo, no está en lo correcto, puesto que se logran resultados relativamente rápidos en materia educativa. La evolución reciente de los indicadores de muchos de los países de la región y el hecho de que cada vez más países nos superen en diferentes indicadores de calidad, egreso y aprendizaje, señalan que es posible hacer cambios en poco tiempo bajo una visión educativa potente, convocante y sustentable.

A este Gobierno le quedan todavía tres años, y tres años en la vida de los niños y jóvenes de nuestro país es muchísimo tiempo, que no les podemos hacer perder. No se puede seguir en la situación en que estamos; no se puede bajar los brazos; no puede haber resignación. Necesitamos que las políticas educativas cambien y se lleven adelante las transformaciones urgentes. Lo pedimos en nombre de la gran mayoría de los docentes y de los trabajadores de la enseñanza de este país; lo pedimos en nombre de nuestros niños y jóvenes, a quienes no se puede seguir condenando al fracaso; lo pedimos en nombre de las familias que tienen hijos en edad de educarse. El libreto está, fue escrito y desarrollado entre todos los partidos en el año 2010 y reafirmado luego, en un nuevo acuerdo, en 2012. Es bueno recordarlo porque lo acordamos todos.

Voy a recordar algunas cosas para que no se diga que solo criticamos. Estamos proponiendo cosas. Estamos proponiendo que aquellos acuerdos se conviertan en realidad.

En 2010 se firmó un acuerdo de 25 páginas. En educación inicial se acordó coordinar las políticas educativas dirigidas a los más pequeños. La realidad de hoy indica que la política sigue estando fragmentada entre la ANEP, el MEC, el INAU, con superposiciones y vacíos y una inexplicable apuesta de la ANEP a colonizar la oferta de tres años sin coordinar con las áreas que están trabajando también con los niños de esa edad. Hace siete años se acordó que en 2014 se alcanzara la meta de que el índice de repetición en primaria no superara el 10 %. En eso avanzamos, pero todavía estamos ahí con respecto a la meta. También se acordó llegar a tener 300 escuelas de tiempo extendido a fines de 2014, aunque hoy todavía no hemos llegado a la meta.

En los acuerdos del año 2010 se definió también –leo textualmente–: «Fortalecer el papel de las escuelas para la adopción de decisiones en el plano de los proyectos pedagógicos, otorgando a cada establecimiento escolar una porción del presupuesto que le corresponde de acuerdo a una planificación establecida al inicio del año». No se ha hecho nada. En esa dirección iba el Promejora en la enseñanza media, que también se desmontó. Se continuó con la valiosa experiencia del Plan Ceibal. Eso es así y está bien. Sigue pendiente –pues no se ha logrado– el objetivo de asegurar la enseñanza de una segunda lengua, en principio, en todas las escuelas de tiempo completo. Se había acordado que los centros educativos en el ciclo básico tuvieran una dimensión personalizante de, a lo sumo, 600 estudiantes en dos turnos, con grupos no mayores de 30 alumnos por clase. Se está muy lejos de esa meta, pues se siguen manteniendo los macroliceos.

Se había acordado fortalecer los equipos de dirección de los centros de enseñanza media básica y desarrollar instancias de formación para el diseño e implementación de proyectos en diferentes contextos. No se ha avanzado en eso y tampoco se cumplió con el objetivo de promover la evaluación de políticas y resultados educativos que per-

mitan rendir cuentas de lo actuado y promover políticas de mejora a nivel general y de cada centro educativo. No existen evaluaciones generales, ni siquiera de las innovaciones que se cambian y se dejan sin efecto sin que se conozca cómo fueron evaluadas.

Se acordó desarrollar políticas de atención social vinculadas al centro educativo, tales como la alimentación escolar. Se sigue manteniendo la contradicción de una cobertura muy alta en educación primaria –que alcanza a los dos tercios– y luego hay un salto abrupto a una cobertura mínima, casi inexistente, en enseñanza media.

Se había planteado alcanzar la cobertura educativa universal de los adolescentes entre doce y quince años en 2014, pero sigue siendo un objetivo pendiente hoy, en el 2017.

Se había acordado aumentar en un tercio el número de alumnos que se encuentran en el nivel 2 de las pruebas PISA en Lengua y Matemáticas en 2015; eso tampoco se cumplió y estamos estancados.

Como verán, hay un grado alto de incumplimiento de los acuerdos de hace siete años. Además, en febrero de 2012 firmamos un nuevo acuerdo educativo y los cuatro puntos eran: habilitar el doble voto para el presidente del Codicén, la creación de la UTEC, la implementación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y el fortalecimiento de los centros educativos. Los tres primeros puntos fueron cumplidos. El primero de ellos, como dije, se implementó. Para mí era irrelevante, pero el Poder Ejecutivo de la época insistió en habilitar el doble voto del presidente del Codicén. Eso se votó y es ley, aunque creo que no debe haberse aplicado nunca. El segundo punto también se cumplió; se creó la Universidad Tecnológica. Eso me parece muy bien; estuvimos todos de acuerdo porque es una buena cosa. El tercer punto demoró más, pero también se avanzó en la implementación del INEEd, aunque creo que hay algún nivel de desaprovechamiento.

El cuarto punto –es el gran incumplimiento del acuerdo– era, justamente, el más relevante; tenía que ver con impulsar el fortalecimiento y la autonomía de los centros educativos. Aquí no se acordó solamente ese titular, sino que durante el año 2012 la ANEP –que ya estaba integrada por muchos de los que hoy están– promovería e impulsaría la formulación en cada centro educativo de un proyecto concreto y específico. No se hizo. Se acordó que la formulación de ese proyecto sería el fundamento del compromiso laboral y profesional de sus integrantes y el eje de la evaluación de los desempeños. No se hizo. Se acordó que esos proyectos de centros deberían contar con objetivos, metas, plazos, costos, formas de evaluación institucional y requerimientos de asistencia técnica y que la ANEP brindaría los apoyos técnicos necesarios para la formulación de esos proyectos a nivel de centros. No se hizo. Se acordó dar garantías de estabilidad a los directores de los centros educativos con un compromiso de trabajo a tres años y buscar las posibles formas de descentralizar la gestión administrativa y logística. No se hizo. Se acordó que durante el año 2012 se prepararían los concursos para cubrir los cargos vacantes, en forma efectiva, en 2013 para constituir cuerpos docentes estables sobre la idea de un profesor cargo, por tres años, en el mismo centro educativo. No se hizo. Este proyecto, además, estaba previsto ejecutarse en tres años: 2012, 2013 y 2014, sumando en cada año un 25 % de la asignación de horas convertidas en asignaciones de cargos docentes, para llegar al 2014 con el 75 % del total de horas. Nada de esto se hizo.

Se acordó también que la carrera docente debería estar vinculada no solo a la antigüedad sino también al desempeño y al compromiso de la función. No se hizo. Se acordó que se implementarían los consejos de participación en los centros educativos para estimular el compromiso responsable hacia adentro del centro y hacia la comunidad, todo un programa de transformación de la gestión de la educación media en nuestro país. ¡No se cumplió! Y yo digo que aquí estaba la clave. ¡Esto era transformar el ADN de la educación, en todo caso, pero se desmontó! Cuando pregunté no se me contestó; se habló durante cuatro horas y no se me respondió por qué se desmontó el Promejora, que fue un acuerdo de todos los partidos en el año 2012. Se incumplió lo principal y más relevante del acuerdo educativo. Esto está escrito y sigue estando pendiente.

Entonces, cuando me dicen: «Usted critica, pero ¿qué quiere?», aclaro que quiero estas cosas. ¡Quiero que los acuerdos educativos firmados por todos los partidos se cumplan!

El problema, señora presidenta, es que el equipo encargado de conducir las políticas educativas no quiso impulsar lo acordado por el Gobierno y los partidos en febrero de 2012. En lo sustancial, buena parte de ese equipo, que frustró el cambio en los centros educativos, es el que sigue hoy al frente de la ANEP. Justamente, este es el principal problema que tenemos: que el equipo que conduce la política educativa de este país no está convencido. Es legítimo, tiene derecho, nada más digo que eso está totalmente fuera de sintonía con los acuerdos políticos que se fijaron en su momento. Este equipo no está convencido de las orientaciones necesarias para cambiar y transformar la educación.

A pesar de todos los indicadores y la evolución de los resultados del funcionamiento del sistema educativo que demuestran fracaso, inmovilismo, inercia y deterioro, ha habido una continuidad: el equipo humano que ha estado al frente de la política educativa durante estos años ha sido, en lo sustancial, el mismo. No ha habido cambios sustanciales en la responsabilidad de la conducción y cuando los resultados no son buenos –por el contrario, son muy malos–, como en cualquier orden de la vida, se busca un cambio, se apuesta a la renovación, a un nuevo equipo. Pero ese no ha sido el caso. De los catorce cargos fundamentales de la ANEP, el INEEd y el MEC,

que son designados por el Gobierno –dejo fuera a los que son elegidos por los gremios, por el orden docente–, seis están siendo ocupados por personas que se mantienen en posiciones de gestión y conducción –aunque hayan cambiado de lugar– desde el primer Gobierno del Frente Amplio. Es más; cinco de ellas están en cargos de gestión desde el 1.º de marzo de 2005, mientras que otros cuatro están en puestos de conducción desde el período pasado y solo cuatro son nuevos. Esta es la prueba irrefutable del inmovilismo y de la incapacidad de apostar a la transformación educativa. Este conservadurismo en la selección del elenco de gobierno solo sería razonable si lo acompañaran los buenos resultados. Es sorprendente que exista continuismo cuando los resultados son negativos, sobre todo cuando se proclamó y se recorrió el país ofreciendo el cambio del ADN de la educación que, en español simple, significaba un compromiso de profundo cambio estructural; sin embargo, después de las elecciones se nombra un equipo continuista, comprometido con las gestiones anteriores.

Hace un rato mencionábamos una columna del periodista Joel Rosenberg en la que analiza el mensaje de Tabaré Vázquez del 1.º de marzo de este año y su crítica respecto a los anuncios sobre educación y la falta de propuesta y de impulso de cambio. En esa columna terminaba afirmando: «Importa saber hacia dónde se va y tener la fortaleza política para conducir ese rumbo.

Eso no existe hoy. Vázquez ya ni nombra la transformación cuando rinde cuentas, perdió la pulseada con la república independiente del Codicén y los corporativismos. Aparece como vencido.

Hay que reconocer que no hay sorpresas. La primera señal de Vázquez en educación, a fines de 2014, fue la elección de las autoridades». Continúa diciendo: «El presidente puso de arranque una lápida para cualquier intento transformador […] Pero el silencio, el no mencionar logros de la transformación dos años después parece una señal de abandono.

Al final Vázquez no solo rindió cuentas este 1°. de marzo, Vázquez también se rindió en la reforma de la educación, el punto más importante sobre el que tenía que rendir cuentas todo su gobierno». Eso decía, repito, Joel Rosenberg hace algunas semanas. Sin comentarios. Sin embargo, seguramente ese periodista y muchos otros, así como también tantos docentes y estudiantes, y seguramente buena parte de los uruguayos y muchos dirigentes políticos de todos los partidos, no queremos que el Gobierno baje los brazos y condene al país, a sus niños y a sus jóvenes, a la frustración, y al estancamiento que, en este mundo que anda tan rápido, es lo mismo que el fracaso.

Existen iniciativas que han sido descalificadas por la ministra. Concretamente, existe una iniciativa plural, transversal y con participación de técnicos y especialistas de primer nivel, que se fundó a fines del año pasado: EDUY21, que está demostrando, en los hechos, que es posible construir acuerdos amplios para una profunda transformación con su propuesta. Su voz, sus ideas y su esfuerzo generoso muestran que nuestra sociedad tiene acumulaciones muy valiosas disponibles para impulsar la gran transformación que es urgente e indispensable. El proyecto está; está en los contenidos de los acuerdos de 2010, está en los contenidos de los acuerdos de 2012 y está en los contenidos que promueve EDUY21. No se puede permanecer sordos al reclamo de transformaciones urgentes. No nos resignamos a que se postergue otra vez la reforma educativa, a que pasemos otro período entero de gobierno sin cambios. A este Gobierno le quedan todavía tres años por delante. El presidente Tabaré Vázquez tiene en sus manos la posibilidad de aprovechar estos años que le quedan para iniciar un profundo proceso de reformas. Puede desmentir la imagen del otro día y no resignarse a pasar a la historia como un presidente que no quiso cambiar la educación de este país. Para ello, con todo el respeto por las autoridades presentes, necesita designar un nuevo equipo para gestionar la educación.

SEÑOR MICHELINI.- ¿Me permite una interrupción, señor senador?

SEÑOR MIERES.- Por ahora no.

No estamos pidiendo que incorpore gente de otros partidos. El Gobierno, el Frente Amplio tiene gente de primer nivel en su propio partido. Gente de izquierda que, como Fernando Filgueira y Juan Pedro Mir en su momento, creen en una transformación educativa y pueden llevarla adelante. No los sigo nombrando para no quemarlos porque, después, los marcan y estigmatizan, pero se puede armar un equipo alternativo. No estamos pidiendo participar, sino que le estamos diciendo al partido de gobierno que puede hacer un equipo de transformación real porque entre sus filas tiene gente que puede comprometerse con estas cosas. El presidente de la república tiene la palabra y seguramente la historia lo juzgará por esta decisión.

SEÑOR AMORÍN.- ¿Me permite una interrupción, señor senador?

SEÑOR MIERES.- Con mucho gusto.

(Interrupciones).

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- No pude registrar todas las interrupciones que se solicitaron.

Tiene la palabra el señor senador Amorín.

SEÑOR AMORÍN.- Señora presidenta: voy a ir directamente al grano porque al ser una interrupción dispongo de poco tiempo.

El señor senador Mieres ha realizado una larguísima y muy profunda exposición, pero ha hecho una gravísima acusación a la señora ministra y a la cartera que dirige.

En el *Espectador.com* de hoy salió publicado el siguiente artículo: «Orden de apoyar.

Las autoridades del Ministerio de Educación y Cultura solicitaron a todos los funcionarios que apoyen los mensajes positivos que se emitan desde la Unidad de Comunicación a propósito de la interpelación a María Julia Muñoz». Entre otros, la que trata al señor senador Mieres de mentiroso. Esta es una acusación gravísima.

(Interrupciones).

–Perdón, estoy leyendo lo que dice el artículo y la ministra me contestará.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- La ministra está anotada para hacer uso de la palabra.

SEÑOR AMORÍN.- Continúo leyendo: «La semana pasada se emitió un correo electrónico dirigido a "los integrantes de la Red de Comunicación MEC" y ayer se emitió otro con instrucciones más detalladas. También se llamó a algunos funcionarios para directamente pedirles que difundieran la posición de la ministra». Estamos hablando de funcionarios.

«Por otra parte, fuentes del ministerio dijeron a la producción que el ambiente está raro y los funcionarios con miedo por la disolución reciente de varios departamentos». Estoy leyendo textualmente *El Espectador.com* de hoy.

(Interrupciones).

–Ahora voy a leer el correo electrónico que dice: «*From:* (MEC - COMUNICACIÓN)

Date: El viernes 21 de abril de 2017 a las 16:19

Subject: A los integrantes de la Red de Comunicación MEC

Estimados integrantes de la Red de Comunicación del MEC: nos dirigimos a ustedes para informarles de dos actividades que se realizarán en la próxima semana y de las que le pedimos el máximo apoyo para su difusión:

1) El día miércoles 26 de abril en horario a confirmar la ministra María Julia Muñoz será interpelada en el Parlamento por el senador Pablo Mieres. Desde el Twitter del MEC» –el que dice que el senador Mieres miente– «se estará trabajando activamente dando cobertura a esta instancia.

Si bien la interpelación estará básicamente enfocada en el tema educación, solicitamos que desde cada unidad puedan apoyar y replicar desde sus redes lo que se sube desde aquí». Y más adelante señala que la interpelación se puede ver por tal canal y finalmente dice: «Atentamente,

Departamento de Comunicación

Ministerio de Educación y Cultura

2915 0103 int. 1732».

A los funcionarios del Ministerio de Educación y Cultura que, según figura en el artículo, dicen que están con miedo por la disolución de varios departamentos, se les exige desde sus redes que apoyen al ministerio.

Esta acusación, señora presidenta, es gravísima. La respuesta puede ser que es mentira, pero en *El Espectador.com* está el mail. No digo que la ministra lo haya hecho directamente, pero alguien lo hizo; hay un responsable que hizo algo gravísimo. ¡Esto es presión de los jerarcas a los funcionarios para que actúen de cierta manera en un tema político! ¡Es gravísimo!

Gracias.

SEÑOR MIERES.- Quiero hacer una aclaración.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- La señora ministra ha solicitado el uso de la palabra para hacer una aclaración, hace ya un rato.

SEÑOR MIERES.- Está bien, señora presidenta, pero estoy haciendo uso de la palabra. Enseguida le concederé una interrupción al señor senador Michelini y obviamente la ministra tendrá que aclarar la acusación.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Como usted es el senador interpelante, cuando culmine su exposición le daremos la palabra a la ministra.

Puede continuar el señor senador Mieres.

SEÑOR MIERES.- Perfectamente.

Quiero señalar que me sumo a lo que expresó el señor senador Amorín en cuanto al carácter grave del tema y espero que la ministra deslinde responsabilidades propias de esta barbarie, pero en todo caso esperamos que haga una investigación administrativa porque es muy grave.

Aclaro también que el tuit fue emitido desde la cuenta oficial del Frente Amplio, no desde la página del Ministerio de Educación y Cultura, y lo voy a leer textualmente: «Cuando en una interpelación se usan datos falsos queda claro que prima el oportunismo sobre el respeto a la educación pública». Me parece que es muy triste y lamentable, pero allá el partido de gobierno con sus opciones.

Ahora sí le concedo la interrupción al señor senador Michelini, que obviamente motivará que continúe haciendo uso de la palabra.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Perdón, señor senador Mieres; antes hará uso de la palabra la señora ministra.

SEÑOR HEBER.- No; es el señor senador el que concede el uso de la palabra.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- ¿Me permite que dialogue con el senador interpelante? El senador interpelante concede las interrupciones, pero no vio cuando la señora ministra solicitó la palabra para aclarar lo que él planteó.

Señor senador: la señora ministra pidió hacer uso de la palabra mucho tiempo antes de que el señor senador Michelini solicitara la interrupción.

SEÑOR MIERES.- No tengo ningún inconveniente. Primero le concedo la palabra a la señora ministra.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Entonces, por su orden, tiene la palabra la señora ministra y luego el señor senador Michelini.

SEÑORA MINISTRA.- Señora presidenta: realmente me resulta verdaderamente insólito escuchar en esta cámara que se hagan comentarios por lo que ha sido publicado en una red de un medio de comunicación.

En el Ministerio de Educación y Cultura en ningún momento se ha trabajado para que se dé a conocer lo que sucede en la interpelación; no lo ha hecho quien habla ni mis colaboradores directos que trabajan en la Secretaría del ministerio en el 9.º piso. Que el Departamento de Comunicaciones avise dónde vamos a estar es común, pero que les diga a los funcionarios lo que deben hacer, de ninguna manera es cierto; no es correcto, es falso y el que lo dijo que se haga cargo de la falsedad en que está incurriendo.

En el Ministerio de Educación y Cultura a ningún funcionario se le indica lo que debe decir. Solo se le señala lo que debe hacer en función de los objetivos que tiene la cartera. Nadie tiene temor a represalias porque, en realidad, nunca las hemos tomado ya que no ha sido necesario ni por dichos, y en muy pocas ocasiones por hechos, es decir, por haber faltado a los deberes funcionales del cargo. Por lo tanto, rechazo absolutamente lo que se ha vertido en sala y me entristece que en el Senado de la República Oriental del Uruguay se esté hablando de tuits exhibidos en medios de comunicación, que no han sido verificados.

Como sabe, señora presidenta, no manejo tuits ni otros medios porque, en realidad, en el momento actual han dado lugar a muchas falsedades. Rechazo lo dicho y reitero que ningún funcionario del ministerio ha recibido una orden de lo que debe expresar, ni por parte de esta ministra ni por el Departamento de Comunicaciones, que da a conocer nada más que el lugar donde estamos.

Gracias, señora presidenta.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Puede continuar en el uso de la palabra el señor senador Mieres, quien había adelantado que iba a conceder una interrupción al señor senador Michelini. Además, tengo dos pedidos para contestar alusiones.

SEÑOR MIERES.- Antes de conceder la interrupción al señor senador Michelini, que por cierto se la voy a dar, quiero decir que el correo electrónico que figura en los medios de comunicación es oficial porque el emisor es: ecomunicacion@mec.gub.uy. El texto, dirigido a los integrantes de la Red de Comunicación del MEC, dice así: «Estimados integrantes de la Red de Comunicación del MEC: Nos dirigimos a ustedes para informarles de dos actividades […]

1) El día miércoles 26 de abril en horario a confirmar la ministra María Julia Muñoz, será interpelada en el Parlamento por el senador Pablo Mieres. Desde el *twitter* del MEC se estará trabajando activamente dando cobertura a esta instancia.

Si bien la interpelación estará básicamente enfocada en el tema educación, solicitamos que desde cada unidad puedan apoyar y replicar desde sus redes lo que se sube desde aquí.

2) #InterpelaciónMuñoz hashtag».

Me pareció muy buena la aclaración de la ministra tratando de deslindar responsabilidad personal y de sus colaboradores, pero creo que es de orden que se pida una investigación administrativa porque esto es muy grave.

Con mucho gusto concedo la interrupción al señor senador Michelini.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Puede interrumpir el señor senador Michelini.

SEÑOR MICHELINI.- Señora presidenta: si se quería embarrar la cancha, ya está. Era un debate que venía por lo alto, pero ahora lamentablemente estamos discutiendo si se ejerce presión en los funcionarios, con lo que se trataría de una situación delicada que no ha sido verificada. Una cosa es lo que se lee, pero en el Senado de la república en todo caso esto debería presentarse en una comisión, verificar los hechos y hacer comparecer a gente del ministerio. Me parece que los senadores de la república deberíamos tener otra cautela y ponderación al respecto. Es una opinión personal.

Por otro lado, señora presidenta, encuentro una contradicción desde el mismo momento en que se pidió la interpelación. Aunque el señor senador Mieres pone toda su pasión, cosa que todos hacemos, no termina de contestar cómo es posible que haga un llamado en nombre de todos para solucionar la situación de la educación cambiando las autoridades, apelando al presidente de la república, ya no a la ministra y, al mismo tiempo rechace –es una persona inteligente, no tonta– los caminos que podrían llevar a un diálogo entre el Gobierno y la oposición –supongo que no querrá que sea solo el partido que él representa– para encontrar caminos que perfeccionen lo que pueda estar haciendo el Gobierno, sobre todo cuando fundamenta que quedan tres años y hace una lectura de los acuerdos de 2012, mencionando lo que se hizo y lo que no se hizo. Por lo tanto, con el Gobierno que él dice que juega al continuismo, hubo diálogo.

Además, a través de la ley fue convocado a otro diálogo, al congreso, pero lo rechazó por carta. Esto es Uruguay. ¿Aquí se rechaza un escenario de diálogo? Hace poco hicimos un trabajo excepcional con el presidente de la república sobre el tema seguridad y fueron remitidos cinco proyectos ¿No era ese el camino? Él dice: «Va a tener que convencernos; sacamos a la gente de la educación y hacemos el gran diálogo». ¿Ese es el camino para la fuerza de gobierno? Si el tema es sacar a la gente de la educación, entiendo la interpelación. Yo entiendo de política; creo que todos los que estamos acá sabemos cómo es: se marca perfil y se hace política en el buen sentido de la palabra –es legítimo–, más allá de lo que pase en educación. Ahora, si se quiere hacer un gran acuerdo, si se quiere ir por el camino del entendimiento de todos, esta no es la forma, y menos mandando una carta muy escueta en la que dice que no va a participar en el Congreso Nacional de Educación, donde participa el Partido Nacional con un integrante, Pablo da Silveira, de primerísimo nivel. El comentario es: «No; ahí no nos metemos. Los pies en el barro para trabajar sobre la educación no los metemos. Y todo lo que está haciendo el Gobierno es un desastre». Ya tendremos tiempo para intervenir, pero no cierra el propósito de hacer una gran convocatoria a todos y, al mismo tiempo, defenestrar, sea bueno o malo, todo lo que se está haciendo. En su intervención dijo algunas cosas para que se entendiera que no todo estaba mal; entre otras cosas habló del presupuesto. Tenemos el presupuesto más alto de la historia porque hay una voluntad política sobre la educación y los resultados serán los que tenemos, y mejores en el futuro, pero hay un compromiso inmenso con la educación de parte de la fuerza política. No hubo una sola vez que lo dijera y reconociera el compromiso que tenemos. Después se dirá que lo hacemos muy mal y que somos ineptos. Seremos muy malos, pero el compromiso con la educación lo tenemos a mil, a *full,* como dicen los gurises.

Muchas gracias.

(Ocupa la presidencia el señor Raúl Sendic).

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede continuar el señor senador Mieres.

SEÑORA MOREIRA.- ¿Me permite una interrupción, señor senador?

SEÑOR MIERES.- Con mucho gusto.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede interrumpir la señora senadora Moreira.

SEÑORA MOREIRA.- No tengo el texto del correo electrónico que acaba de abrir todo un territorio de nuevas discusiones, pero quisiera advertir sobre una tergiversación de lo que escuché que leyó el señor senador Mieres. Creo que hay una confusión básica entre dar apoyo a una actividad de comunicación de una interpelación y dar apoyo a una ministra. Son dos conceptos absolutamente distintos. Si hay una comunicación que pide apoyo a la difusión de una actividad para mí está dentro de la normativa legal de todas las instituciones públicas del Uruguay. Es muy distinto pedir a los funcionarios que apoyen a la ministra; creo que eso no está en el texto del correo electrónico.

Las unidades de comunicación que florecen en todos los ministerios –porque ahora todo se trata de la comunicación– dan apoyo a una interpelación, que es una actividad pública y política por excelencia; ya quisiera yo que todo el mundo mirara la interpelación. Está muy bien como exhorto al compromiso ciudadano con las discusiones públicas en este país. Así que los políticos, nosotros, en vez de indignarnos porque hay una convocatoria a mirar la interpelación, deberíamos estar felices de que los ciudadanos y los funcionarios lo hicieran, porque eso es lo que se hace al exhortar que se difunda una actividad como esta. La democracia es eso: exhortar a que la ciudadanía participe desde distintos lugares escuchando lo que tenemos que decir todos. En una interpelación cada uno sacará su conclusión de lo que anda bien o lo que anda mal, escuchando al interpelante, a los interpelados y las manifestaciones de cada uno de los senadores. Así que me parece muy bien que se exhorte desde la institución a que la interpelación sea lo más pública posible, entre otras cosas para evitar que los ciudadanos tengan que informarse de lo que está sucediendo en esta casa a través de los titulares de prensa; está muy bien que lo vean de manera directa. De lo que leyó el senador del correo electrónico, entiendo que lo que se trasmitió fue un exhorto a divulgar la interpelación y no un pedido de apoyo a la ministra, en cuyo caso sería improcedente.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede continuar el señor senador Mieres.

SEÑOR MIERES.- Voy a leer de nuevo el correo electrónico porque me parece que la señora senadora Moreira no lo escuchó bien y no voy a hablar más del asunto. Dice lo siguiente: «Si bien la interpelación estará básicamen-

te enfocada en el tema educación, solicitamos que desde cada unidad puedan apoyar y replicar desde sus redes lo que se sube desde aquí. 2) #InterpelaciónMuñoz». En el texto se expresa: «[…] lo que se sube desde aquí», es decir, lo que se hace desde el propio ministerio, y se pide que se apoye y se replique. Por lo tanto, no se trata de conocer, informarse o politizarse; en fin, cada cual sabe qué es lo que tiene que hacer, pero esto es muy grave.

Es cuanto quería manifestar, señor presidente.

SEÑOR AMORÍN.- Pido la palabra para contestar una alusión.

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra el señor senador.

SEÑOR AMORÍN.- Señor presidente: entiendo que a la señora ministra le parezca extraño que pretendamos defender la independencia de los funcionarios y que los jerarcas de los ministerios no puedan obligar a sus funcionarios a expedirse políticamente sobre algunos temas. También entiendo que a la señora senadora Moreira le parezca bien que se solicite por parte de las autoridades ministeriales que cada unidad pueda apoyar y replicar desde sus redes lo que sube el ministerio, porque tenemos concepciones distintas. Nosotros creemos que los funcionarios no pueden ser presionados por sus jerarcas con motivos políticos; no pueden pedirles que repliquen lo que se sube a las redes desde el ministerio. Esto es gravísimo y no es embarrar la cancha. No se enojen con el mensajero porque el mensaje es clarísimo y, además, es grave.

Conozco a la señora ministra. Por eso confío y creo que ni ella ni sus asesores del noveno piso tuvieron que ver con esto y tampoco lo sabían. Le creo, pero esto es grave; alguien lo hizo y está mal. Por lo tanto, tal como dijo el señor senador Mieres, la ministra tiene que conducir una investigación administrativa para que esto no ocurra y sancionar a quien pretende presionar a los funcionarios para que hagan cosas porque la autoridad se lo pide, ya que eso no tiene que ver con su función. Me parece que esto es claro y seguiremos discutiendo sobre la educación porque para eso estamos aquí, para avanzar con discusiones positivas y enriquecedoras. Reitero que esto es grave y nosotros, como senadores, no podemos pasarlo por alto y debemos exigir una investigación. Confío –lo dije porque la conozco– en que la señora ministra va a investigar este tema a fondo porque no tengo duda de que es grave. Agradezco a la ministra que asienta lo que estoy diciendo.

SEÑOR OTHEGUY.- Pido la palabra para contestar una alusión.

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra el señor senador.

SEÑOR OTHEGUY.- Señor presidente: voy a ser muy breve porque esto ya se ha extendido demasiado, pero quiero rechazar rotundamente la afirmación que se ha hecho de que el Frente Amplio, a través de sus mecanismos de comunicación, esté agrediendo legisladores. Eso no es así. Si nos vamos a poner delicados, podemos dar una larga lista de tuits, de comentarios en Facebook y en otras redes sociales sobre nuestro Gobierno, instituciones de nuestro Gobierno y sus integrantes con distintos niveles de responsabilidad. Sería una larga lista; si nos pusiéramos delicados, aquí tendríamos que discutir este tema todos los días. Por lo tanto, hago una exhortación: midamos lo que afirmamos.

Por otro lado, aquí hay medios de comunicación que se dedican sistemáticamente a tergiversar y a confundir la realidad; eso es así. Lo afirmo aquí, donde se citan medios que sistemáticamente se dedican a confundir a la población.

SEÑORA TOPOLANSKY.- Apoyado.

SEÑOR PINTADO.- Apoyado.

SEÑOR OTHEGUY.- Lo grave es que senadores de la república se hagan eco de eso. Eso es más grave porque los medios, allá ellos con su línea editorial y con quienes los financian.

Además, no se puede afirmar que se estaba conminando a todos los funcionarios del Ministerio de Educación y Cultura –eso fue lo primero que se dijo en esta sala– a apoyar a la ministra. Eso no se puede afirmar. Ese correo dice otra cosa que está muy lejos de lo que aquí se afirmó; si hubiera sido así, realmente sería algo grave.

SEÑORA PAYSSÉ.- Pido la palabra para contestar una alusión.

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra la señora senadora.

SEÑORA PAYSSÉ.- Señor presidente: parte de lo que quería expresar ya fue dicho por el señor senador Otheguy, pero ya que se está hablando de un correo electrónico que apareció en un medio de comunicación y que se transcribe, debería decirse lo que dice y no lo que no dice. Aquí no se está obligando a nadie. Por lo tanto, partir de esa base e interpretar como cuerpo de ese correo electrónico lo que se dice por fuera, que viene de ciertas fuentes, dándolo como verdad revelada, demuestra que estamos mal. De todos modos, invito a abrir el Twitter oficial del Ministerio de Educación y Cultura y leer esa página. Allí verán que hay una transcripción de algunas de las cosas que se han dicho aquí, de las placas que aparecieron a ambos lados de esta sala y ninguna cosa más.

Hace un tiempo hubo cabildos en Montevideo y yo fui al del Municipio CH, que es el que me corresponde y está a cargo de un alcalde que no es de mi sector político. Incluso, creo haber retuiteado cosas que el propio alcalde

ponía y, si uno va a la página oficial, va a ver que hay una descripción de lo que se hace y eso se retuitea. Estamos en ese mundo, señor presidente. Terminemos con las suspicacias y las acusaciones. Creo que es necesario bajar un poco el tono, repasar lo que dicen las páginas, los perfiles o los espacios oficiales de cada institución y ver si lo que se está diciendo se ajusta o se aleja de la realidad. Reitero que deberían ver si en la cuenta oficial de Twitter del MEC encuentran algo fuera de la lógica de un ministerio que, al concurrir nada más y nada menos que a una interpelación, trasmite parte de los datos, que son públicos, sin ningún concepto más. Me parece que estamos pariendo un ratón.

SEÑOR DE LEÓN.- Pido la palabra para una cuestión de orden.

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra el señor senador.

SEÑOR DE LEÓN.- Señor presidente: solicitamos un cuarto intermedio de diez minutos.

SEÑOR PRESIDENTE.- Se va a votar.

(Se vota).

–26 en 27. **Afirmativa.**

El Senado pasa a cuarto intermedio por diez minutos.

(Así se hace. Son las 17:23).

(Vueltos a sala).

–Habiendo número, continúa la sesión.

(Son las 17:44).

–Tiene la palabra el señor senador Larrañaga.

SEÑOR LARRAÑAGA.- Señor presidente: no está en sala en este momento el profesor Netto.

SEÑOR PRESIDENTE.- Señor senador: está presente la señora ministra, que es la interpelada.

SEÑOR LARRAÑAGA.- Señor presidente: luego de siete horas de interpelación, más allá de lo dicho en el *hashtag* #InterpelaciónMuñoz, creo que es evidente que se podría señalar: «Crónica de un fracaso educativo».

El señor senador Mieres ha sido concluyente y categórico en sus intervenciones. Lamento profundamente que las contestaciones que hemos recibido del Ministerio de Educación y Cultura y del Codicén hayan sido por demás insuficientes, ¡por demás insuficientes!

La situación educativa en un país siempre debe ser una prioridad nacional, porque la principal revolución que se puede tener es la de dar a su gente la mejor educación. Eso es lo verdaderamente revolucionario.

Siempre he sostenido –no de ahora ni por esta coyuntura– que a un Gobierno se lo puede juzgar por muchas cosas, pero se lo debe juzgar por la educación pública que impulsa para los habitantes de su país. Realmente, llevamos dos Gobiernos y pico del Frente Amplio –con un pico bastante largo– que, a nuestro juicio, han fracasado –¡han fracasado, señor presidente!– porque, lejos de ser revolucionarios, me parece que han consolidado desigualdades al no mejorar la calidad de la educación que se brinda, fundamentalmente, a los sectores más necesitados del país. Los que menos tienen, menos reciben del Estado en materia educativa.

No voy a citar cifras porque ya fueron mencionadas por el miembro interpelante con elocuencia, veracidad y fundamentos, y no fueron contestadas por parte de la señora ministra interpelada ni de los integrantes del Codicén interpelado.

Los resultados de las pruebas PISA nos muestran una brecha muy amplia e importante entre niveles socioculturales muy desfavorables y muy favorables. Los centros educativos de entorno sociocultural muy favorable tienen un 14 % de alumnos en nivel 1 y debajo de 1, y 33 % de sus alumnos en los niveles 4 a 6, mientras en los centros educativos de entorno sociocultural muy desfavorable el 87 % de los alumnos están en nivel 1 y debajo de 1, y no hay alumnos en los niveles 4 a 6. Recordemos que el nivel 2 marca competencia mínima.

Los uruguayos han esperado pacientemente, por más de una década, que los distintos Gobiernos del Frente Amplio hicieran los cambios educativos prometidos. Hoy es evidente, por lo que hemos podido escuchar en esta sesión, que no se puede esperar mucha cosa de la fuerza que gobierna. Digo esto con toda franqueza.

La señora ministra sostuvo –y voy a tratar de citarlo textualmente– que se está haciendo mucho, que el discurso del presidente se va a cumplir.

Después se dijo que el Congreso Nacional de Educación produciría los insumos para una política educativa. Doce años después –¡doce años después!– de que esta fuerza política comenzara a gobernar el país, se habla de producir los insumos para una política educativa en ese congreso.

También se dijo por parte de la delegación del Poder Ejecutivo: «Nos duelen esos porcentajes». Se habló de generalidades y se utilizaron términos –seguramente adecuados y utilizados de forma técnica–, como «ciudadanía de baja intensidad», entre otros.

Insisto en que esta es la crónica de un fracaso caro, señor presidente, ¡muy caro!, porque como dijo el miembro

interpelante, la inversión educativa –lo reconocemos– ha sido muy importante, significativa y trascendente en función del crecimiento del producto bruto interno, pero los resultados son malos.

Veamos qué han hecho y, sobre todo, qué no han hecho.

Como esto es una integralidad, el primer Gobierno del doctor Tabaré Vázquez tuvo una pretensión fundacional: refundaban la república y, con ello, la educación. ¡Esa refundación, señor presidente, fue mala! El primer daño ocasionado en ese período fue despojar a la educación de su carácter nacional. De ser un ámbito de políticas de Estado, la educación fue partidizada, anulando todo pluralismo en la conducción. La voz de medio país, que no está en el Gobierno, fue excluida de las decisiones educativas. ¡Eso es indiscutible!

El segundo daño se produjo con la Ley General de Educación, de 2008, al exorbitar el peso de los representantes docentes en la conducción educativa. ¡Tienen siete cargos de consejeros, pero el medio país que no está en el Gobierno, con un millón de votos, no tiene ninguno! Con ello se volvió imposible la transformación educativa, porque se dio a los gremios una capacidad aumentada para bloquear, desde adentro e institucionalmente, todo cambio y política de largo aliento. ¡Y conste que yo soy partidario de la representación de los gremios! Ahora bien, las cosas en su orden: gobierna el Gobierno y no las corporaciones, por más legítimos intereses que puedan defender, y que seguramente tengan legítimo derecho a hacerlo. Pero antes el Gobierno tenía que negociar con una organización sindical que estaba por fuera de la institucionalidad, y ahora tiene que hacerlo con sus representantes que son consejeros con voz y voto, legitimados por su inserción institucional. Recuerdo –incluso como salvedad– que en el segundo Gobierno del Frente Amplio, cuando la oposición tuvo participación en el Codicén, los representantes gremiales no fueron el principal obstáculo; terminaron siendo los representantes del Gobierno los principales operadores para inviabilizar los cambios que la educación necesitaba.

El tercer daño que aprecio es haber sancionado una ley orgánica de la educación con los votos del Frente Amplio, desde una visión partidista e ideológica unilateral, derogando una norma que había concitado el respaldo unánime de todas las fuerzas políticas del país a la salida de la Dictadura. En el proceso de elaboración no se procuró un entendimiento ni se buscaron consensos mínimos para sustentar un pacto educativo de largo plazo.

El cuarto daño que surge de la ley que nos rige es que no se trata de un instrumento apropiado para conducir los procesos de cambio que el sistema educativo necesita para asegurar una gobernanza estable. Ello se trasunta en el colmo de que esa norma diseña un sistema orgánico que no se cumple. Por imperio de la ley educativa del Frente Amplio, el Consejo de Educación Secundaria no existe normativamente. Le pido a la señora ministra que me diga en qué artículo de la ley vigente se habla del Consejo de Educación Secundaria. En realidad, no existe, porque fue sustituido por un Consejo de Educación Media Básica y por un Consejo de Educación Media Superior. Sin embargo, en este mundo del revés que el oficialismo ha creado en la enseñanza, ese consejo inexistente se reúne todas las semanas, toma decisiones, dicta actos administrativos, aprueba programas y designa docentes. En cambio, el órgano que sí existe según la Ley n.º 18437, compuesto por el Consejo de Educación Media Básica y el Consejo de Educación Media Superior –concebidos como una forma de superar la dicotomía secundaria-UTU– nunca se integró ni funciona.

Por cierto, esta ley está vigente hace nueve años. Para salvar esa falta de legalidad tuvieron que aprobar leyes como la n.º 18637, donde se estira la vigencia del Consejo de Educación Secundaria hasta tanto no se creen los otros consejos. Quiere decir que hacen una ley a medida y no se cumple con la anterior. La coherencia del Gobierno queda bien explicitada en esto; ni siquiera cumple con las leyes que él mismo ha impulsado y votado. Hace nueve años que está vigente la Ley General de Educación y no se cumple en forma integral.

Lo mismo sucede con la norma que crea el Instituto Universitario de Educación, que no existe y, por tanto, nunca ha funcionado. Ahora se anuncia un proyecto para crear un organismo diferente al previsto, pues no se trataría de un instituto universitario sino de una universidad de educación. Lo mismo ocurrió con el previsto Instituto Terciario Superior porque entramos en el camino de la UTEC.

El quinto daño, de fuertes implicancias en los procesos de formación, lo constituyen las nefastas reformas curriculares: la de 2006, en educación secundaria, y la de 2008, en formación docente. La reformulación curricular de 2006 fue una improvisación, una propuesta carente de fines, objetivos y concepción pedagógica, que derivó en un exceso abrumador de asignaturas para el adolescente. Por su parte, el Plan Nacional Integrado de Formación Docente de 2008 tiene un diseño organizativo que, se me dice, es empobrecedor pedagógicamente y sin espacio real para la investigación y la extensión.

Así podríamos citar muchísimas cosas, que me voy a permitir no hacerlo en virtud de que ya fueron mencionadas por el miembro interpelante. Simplemente, señalo que, entre ellas, está el estudio encargado a una empresa consultora que demostró que, de los más de 6000 estudiantes que ingresaron a Magisterio, cuatro años después quedaban en cuarto grado menos de 800, mientras que en Profesorado, de los 14.000 que ingresaron, cuatro años después cursaban cuarto año apenas 2000. Los egresados terminaban siendo uno de cada diez inscriptos.

Durante el segundo mandato del Frente Amplio pareció abrirse una oportunidad para una reforma de fondo y muchos pusimos la mayor buena fe para buscar entendi-

mientos y acuerdos para el país. Dos factores alentaron esa impresión en el Gobierno que arrancara en marzo de 2010. Por un lado, en el Codicén se abrió un lugar a la oposición –uno solo–, con lo que otras voces se podían escuchar. Por más que fuera muy tímida la apertura –reitero: un solo consejero en los 19 cargos de la estructura de gobierno de la ANEP–, ese consejero podía hacer dos tareas: controlar y proponer iniciativas para empujar el cambio. En esa oportunidad el país contó con un consejero perteneciente a nuestro partido, el licenciado Daniel Corbo, que llevó adelante un estupendo proceso de representación, con una visión con la que se podrá discrepar, pero que procuraba aportar. Tanto controló y tanto aportó, que en el tercer Gobierno del Frente Amplio no quisieron problemas y se eliminó totalmente la presencia de la oposición en la construcción de la política educativa.

A ese trabajo del único delegado de la oposición se sumó la tramitación de un acuerdo nacional educativo –que considerábamos fundamental para generar un blindaje político, en el mejor sentido institucional de la palabra–, que se firmó el 23 de febrero de 2012 en la Torre Ejecutiva, con la participación de todos los partidos políticos, como fuera relatado en esta sesión. Parecía haber un clima propicio para un acuerdo que cambiara las cosas y que impulsara un entendimiento que le sirviera a la educación de los hijos de los uruguayos. Lamentablemente, enseguida advertimos una suerte de boicot interno, un palo en la rueda, un trancazo. Tal como lo relató el señor senador Mieres, se cumplieron algunas cosas, pero otras –las medulares–, a regañadientes. Se acogotaron en sus recursos, de tal suerte que en junio de ese año le mandamos una carta al presidente Mujica diciéndole que se acababa el tiempo, y terminamos interpelando al ministro de Educación y Cultura, doctor Ricardo Ehrlich, con el convencimiento de que quizás viniera con instrucciones del Poder Ejecutivo de decir que iban a cumplir con el acuerdo. Ese fue el propósito, pero ¡fracasamos con total éxito! Ese fue el triste final del acuerdo nacional para la educación. El Gobierno se dejó ganar por las pulseadas internas, por cúpulas de poder y cúpulas sindicales que, de tanto querer cambiar, no quieren cambiar nada. Esa es mi percepción.

Se me podrán criticar algunas cosas –y acepto las críticas–, pero no se me puede decir que no hemos tenido siempre el ánimo de hacer propuestas, como las que indicaré al final de mi intervención.

Luego vino el segundo mandato del doctor Tabaré Vázquez, y con él se retomó la política de partido que el país había dejado atrás, no sé si en 1917. Se reforzó la política de partidización de la enseñanza –que, a mi juicio, anula toda autonomía de los entes– y se entregó la conducción del Codicén a quien aseguraba que nada pasaría. Para reafirmar la coherencia de la nada se sacrificó a las dos personas que podían tener una incidencia importantísima en la educación. No voy a hacer un panegírico de personas que ni siquiera conozco –digo con toda franqueza que no sé si en alguna oportunidad estuve presencialmente con ellos–, pero por lo que he leído y me he informado, así como por lo que se me ha dicho, son altamente calificadas.

Con respecto al prometido cambio de ADN, quedó al desnudo que eso no era más que un eslogan, una frase que se sigue repitiendo machaconamente. La señora ministra sigue repitiendo que lo que dijo el señor presidente de la república se va a cumplir, pero todos sabemos que no va a ser así; todos sabemos, lamentablemente, que no se va a cumplir.

En ese contexto de vacío de propuesta y de ausencia de rumbo, al comienzo del mandato todos quedamos perplejos cuando el presidente de la república declaró la esencialidad de la educación –no se sabe para qué– y transformó una cuestión presupuestal en un asunto de dignidad. Como se recordará, los maestros se rebelaron y el presidente se quedó con una inviable declaración de esencialidad que no pudo cumplir. Con ello quebró todo clima de entendimiento y, a mi juicio, sepultó las condiciones para una convocatoria a los educadores para un esfuerzo nacional. A partir de ese momento, toda visión posible de cambio quedó con muy poco oxígeno. Y así estamos: con discursos vacíos.

Reivindico la convocatoria a este Senado de las autoridades del Poder Ejecutivo. Terminemos con la cantinela de que las interpelaciones no sirven; terminemos con esa expresión de que esto es una suerte de gimnasia hemipléjica de democracia; terminemos con eso de que ni siquiera podemos tener estas largas sesiones para discutir sobre temas que son vitales para el país. Si no hacemos esto, ¿qué vamos a hacer?

Tengo la percepción de que los discursos que escuché desde las 10:06, en que arrancó la sesión, pero básicamente desde que comenzó la intervención de los representantes del Poder Ejecutivo, a las 12:37, y hasta que terminó, a las 16:31 –me puedo equivocar en algún minuto, pero lo tengo anotado aquí–, están plagados de vacíos enormes, de falta de respuestas a las principales interrogantes que el miembro interpelante formuló, y que formulamos, incluso, otros parlamentarios.

El 29 de setiembre de 2015, quien habla convocó a la señora ministra en régimen de comisión general, mientras que la señora representante Bianchi realizó una interpelación en la otra cámara el año pasado, ambos animados por lo mismo: más PIB, más dinero y mejores soluciones para la educación pública. Realmente, vemos que las autoridades solo administran las crisis y no tienen idea de lo que hay que hacer con la enseñanza; por eso arman congresos educativos que, más allá del marco legal habilitante, terminan siendo para la tribuna. Ya tuvimos uno, ¡y terminó siendo un grito en la oscuridad! Ahora resulta que van a hacer otro congreso para producir insumos. Son ese tipo de congresos de los que nada resulta, ya que luego el Gobierno no cumple con lo que se decide, porque lo que se decide está tan fuera de la realidad que no se puede cum-

plir. Mientras tanto, ¿cómo estamos? ¿Cuál es la realidad educativa del país?

En el mes de diciembre de 2016, junto con los señores senadores Mieres y Bordaberry, participamos de una actividad de la Fundación Wilson Ferreira Aldunate titulada *¿Qué debe hacer el país con los resultados de las pruebas PISA? Una mirada propositiva al desafío educativo*, en la que incluso participó, realizando la relatoría, el experto Pedro Ravela.

SEÑOR SARAVIA.- Pido la palabra para una cuestión de orden.

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra.

SEÑOR SARAVIA.- Solicito que se prorrogue el tiempo de que dispone el orador.

SEÑOR PRESIDENTE.- Se va a votar la moción formulada.

(Se vota).

–25 en 26. **Afirmativa.**

Puede continuar el señor senador Larrañaga.

SEÑOR LARRAÑAGA.- Gracias, señor presidente.

Ese encuentro se dio en medio de la polémica por la publicación de los resultados de las pruebas PISA, cuando el Gobierno hablaba de una sustancial mejora de los rendimientos, lo que sería demostrativo del éxito de su política educativa, y el trabajo del propio Ravela demostraba que la realidad era distinta: que nada habilitaba a una conclusión semejante, sino que seguíamos estancados en un nivel de bajos rendimientos. Esos datos marcaron que Uruguay tiene un alto porcentaje de estudiantes de quince años que no alcanzan un nivel mínimo satisfactorio de desempeño en Lectura, Matemáticas y Ciencias, que los habilite a continuar sus estudios. Se trata de adolescentes cuyas posibilidades de estudio y avance en el sistema educativo están seriamente comprometidas, ya que, más allá de que hubo una mejora significativa en lectura entre 2012 y 2015, no hubo cambios significativos en Ciencias, y sí hubo una caída relevante en Matemáticas entre 2006 y 2015.

Por supuesto, todo esto repercute en el futuro. Hoy tenemos 102.000 jóvenes de entre quince y veintinueve años que no estudian ni trabajan, de los cuales 39.000 viven en Montevideo, y 3 de cada 4 de ellos pertenecen a hogares que se ubican en el 40 % más pobre de la población. El Banco Mundial habla de unos 94.000 jóvenes de entre quince y veinticuatro años, por lo que se puede inferir que unos 35.000 de los jóvenes entre quince y dieciocho años no estudian ni trabajan. Estos jóvenes son hijos de la gestión acumulada de los Gobiernos anteriores. ¡Esto es grave! Yo me resisto a decir que son jóvenes nini, porque en los hechos terminan siendo jóvenes sinsin: sin expectativas, sin oportunidades, sin esperanza. ¡Esta es la realidad que tenemos que enfrentar, señoras y señores de todos los partidos!

Este pantallazo nos dice que han transcurrido tres Gobiernos frenteamplistas, o dos y fracción, para ser exactos. Si los uruguayos queremos una transformación de la educación pública, ¿qué respuestas tenemos? Me parece que para cambiar la educación va a haber que cambiar de Gobierno. ¡No hay vuelta! porque no hay vocación ni resultados. La responsabilidad es toda del Gobierno con mayorías parlamentarias porque tuvo todo para hacer cambios y, pudiendo hacerlos, no los hizo. No los hizo porque la fuerza política del Gobierno no ha logrado definir una política educativa orgánica; lo afirman, incluso, algunos académicos. Por ejemplo, Nicolás Bentancur –a quien no conozco– dice textualmente: «El programa del Frente Amplio es un punteo de principios generales objetivos y medidas, escasamente articulado, y de muy disímil nivel conceptual». Cité un volumen de la *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, de enero-junio 2012.

Las medidas que se tomaron en materia de educación han sido parches, no han dado resultados. Todo lo que dijo el señor senador Mieres, todos los datos que dio y, seguramente, otros más no fueron contestados y no son mentira. Escuché al señor senador Mieres y a los representantes del Gobierno, pero realmente no vi que contestaran las preguntas del miembro interpelante. Dentro de la propia gestión de la enseñanza hay una suerte de fragmentación que genera problemas de toda naturaleza. Realmente, no se advierte que la coalición que el país precisa no es de técnicos; los técnicos se juntan y coinciden en cuáles son las respuestas, pero tiene que haber una suerte de entendimiento político que le dé a la educación pública el blindaje que necesita para que esa política no sea discutida y podamos avanzar, para permitir que la educación sea un instrumento de respuesta para miles de compatriotas, el salvavidas necesario y fundamental que se precisa para viabilizar un ascenso social que es imprescindible en el país. Coincido con la idea de la máquina de expulsión de la educación pública, ¡es así! Hay una enorme inequidad: no son iguales las posibilidades de los hijos de los uruguayos que tienen recursos que las de los hijos de los uruguayos que no los tienen.

Recuerdo cuando el 29 de setiembre de 2015 convocamos a sala a la señora ministra de Educación y Cultura y al señor presidente del Codicén en régimen de comisión general. En aquella ocasión el presidente Netto nos señaló: «La realidad es que en los últimos dos años –2013 y 2014– la Administración construyó 1300 espacios áulicos, lo que permitió que 35.000 personas ingresaran a la educación». Hablando de las obras, le dijo a este Senado: «En términos generales nos proponemos avanzar en obras. Nuestra meta es hacer unas 73 obras –grandes ampliaciones u obras nuevas– en el año 2016 y 90 en el año 2017. Luego aparece un despegue y pretendemos pasar de una a dos obras por

semana a partir de 2018 con las cifras de 114, 100 y 62, 439 globales». Más adelante, reafirmó esas metas cuando contestó la pregunta n.º 19 –que le hicimos aquel día– con respecto al plan de obras. El presidente Netto respondió: «Al respecto, comenté brevemente que está previsto continuar con él y que consta de dos momentos. Uno que continúa a un promedio de un edificio por semana en función de la línea de base establecida y ya aprobada, y un incremento a partir del año 2018 en la modalidad de participación público-privada, que ya describió el señor senador». Yo asumo que el presidente Netto hizo las obras. Yo le había pedido que me invitara, le había dicho que iba a ir a acompañarlo con un megáfono. Incluso, la señora ministra me dijo que fuera comprando el megáfono. Lo compré, lo tengo porque me sirve para otras cosas. ¿Y las obras, señor presidente Netto? ¿Dónde están las obras? A mí me dicen que en 2016 se hicieron trece obras nuevas y siete grandes ampliaciones, pero yo le discuto a los que me dicen eso y les aclaro que el presidente Netto dijo otra cosa. Desde ese momento han pasado 576 días, 19 meses, 82 semanas. ¿Dónde están las 82 obras? Seguramente el presidente Netto me dará el listado de las obras después de que termine mi alocución. Espero que nos dé ese listado de obras; me parece que le van a faltar algunas. O al señor presidente Netto le faltan obras, o a mí me sobra el megáfono; algo pasa.

Se ha dicho que el país está dividido, agrietado. Y ¿saben qué? Es cierto. Está dividido, pero no entre izquierda y derecha, no entre conservadores y progresistas, no; este país está dividido entre los de arriba y los de abajo. Con todo respeto, ustedes –me refiero al Codicén, al Poder Ejecutivo– han hecho poca cosa por los de abajo en materia educativa, ¡poca cosa han hecho por los de abajo en materia educativa! Han juntado votos en nombre de los de abajo, han redactado teorías citando realidades de los de abajo y nos muestran gráficas sobre los de abajo, pero en materia educativa no han hecho todo lo que tenían que hacer por los de abajo. Reitero: no han hecho todo lo que tenían que hacer por los de abajo, que son los que más lo están precisando. Los de abajo hoy no tienen oportunidades, hoy no tienen el derecho a una buena educación, hoy no tienen planes para crecer de verdad, hoy los de abajo no tienen futuro. Este no es el país que se prometió, y mucho menos es el país que nos merecemos los uruguayos. Sé que las injusticias no nacieron con ustedes, pero no se encargaron de frenarlas; no se encargaron de frenar el proceso de crecimiento de esas injusticias que a la luz de los parámetros económicos han crecido, sobre todo las injusticias sociales con relación a las oportunidades educativas en el Uruguay. Más producto, más crecimiento, más inversión educativa, pero menos resultados, menos resultados en materia de educación.

La educación tiene que cambiar y me da la sensación de que no se animan a hacerlo. No han puesto –no digo que no lo tengan; por favor, no quiero agraviar– la decisión, la determinación, la fuerza y el coraje necesarios para cambiar. No tienen lo que hay que tener para decir «basta» a los entreveros de círculos de interés dentro de la educación y construir una política educativa.

Sabemos perfectamente bien que ese sistema viciado y pusilánime que existe en la educación no nació con ustedes, pero déjenme decir lo que salta a la vista: lamentablemente, muchos se encumbraron, se quedaron tranquilos y realmente encontraron la calma, pero no hay cambios. No hay cambios en cuanto a la autonomía de los centros educativos, a esa historia que se mencionó acá: al Promejora. Con respecto a este último, fui relatando una cadencia de recursos económicos que apretaban el torniquete, cada vez con mayor fuerza, para que no pudiera fluir su aplicación, y terminó en cero; lo liquidaron.

Antes de finalizar mi exposición voy a formular algunas preguntas.

¿Cuántas escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido hay hoy en el país? ¿Cuál es el criterio del ministerio y de las autoridades del Codicén sobre los centros educativos privados? ¿Se pretende eliminar las exoneraciones tributarias para las empresas que realicen donaciones a los centros privados, como Jubilar o Impulso, etcétera? Me parece que son necesarias estas respuestas.

¿El Gobierno va a cumplir con el 6 % del PIB prometido en la campaña electoral? ¿Sigue pensando el Gobierno que se duplicarán los egresos de educación media superior en el período 2015-2020?

¿Cuál es el cronograma actual del plan de obras? Se usa mucho la santísima expresión PPP, la participación público-privada, que es como una gran bolsa de arpillera en la que metemos todo lo que no podemos hacer, y en algún momento –como por arte de magia– la boca de la bolsa se abrirá y van a salir las obras por el influjo de la magia.

¿Cuántos grupos de estudiantes reciben clases en contenedores? Más allá de que sé que son pocos, me gustaría saber cuándo esos contenedores serán eliminados y reemplazados definitivamente por salones de clase.

El señor presidente Netto sabe –porque hemos ido a su despacho para hablar sobre temas de la educación– que en los próximos días –esta no era la oportunidad– le acercaremos la relatoría de esas jornadas que mencionamos, de la Fundación Wilson Ferreira Aldunate, así como un conjunto de medidas que también hemos trasladado a los distintos partidos de la oposición y que haremos llegar también a los integrantes del Gobierno. La idea es que las reciba y diga: «Esto está bien», «Esto está mal», «Esto se está haciendo», «Esto no se está haciendo», «Esto no sirve para nada», «Esto es una aspiración de deseo», «Esto cuesta tanto», «Esto cuesta menos», «Esto no se puede hacer», etcétera.

Allí hablamos de gobernanza educativa, de jerarquización y de formación docente, de títulos universitarios,

de becas para formación docente, de presupuesto educativo, de autonomía y de fortalecimiento de los centros educativos –aplicando el programa Promejora–, de marco curricular común, de formación en valores y construcción de ciudadanía, de evaluación educativa, de coordinación entre agentes educativos, de atención a la primera infancia, de una nueva organización de primaria, de fortalecer el diseño de escuelas de tiempo completo, de la experiencia de la Unesco de escuelas abiertas todos los días como eje de las políticas públicas, de mayor presencia educativa en zonas rurales, de evitar el cierre de escuelas rurales, de extensión de tiempo pedagógico, de tecnologías de la información, de un nuevo modelo liceal con mayor protagonismo de los directores, de los jóvenes sin oportunidades, de fortalecer y enriquecer la propuesta de la UTU y de la UTEC, en fin…

Señor presidente: tengo que hacer una confesión ante este Senado porque me parece que es bueno que pueda decir directamente a la señora ministra y a los integrantes del Codicén cuánta esperanza tengo, y no tengo mucha esperanza. ¡No tengo mucha esperanza! Bien se sabe que hay que tomar un rumbo, pero el problema es tener voluntad de cambio para tomarlo. En lo personal, percibo que los responsables del fracaso de la educación pública uruguaya están en este recinto; los responsables del fracaso de la educación pública son la señora ministra de Educación y Cultura y la jerarquía de su ministerio. El fracaso de la educación pública son los representantes del Poder Ejecutivo en el Codicén, empezando por su presidente, el profesor Netto. Me parece que no están a la altura de las necesidades de cambio que tiene el país, porque son parte del problema.

SEÑOR MICHELINI.- ¿Me permite una interrupción, señor senador?

SEÑOR LARRAÑAGA.- Con mucho gusto.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede interrumpir el señor senador Michelini.

SEÑOR MICHELINI.- Con sorpresa, señor presidente, venimos siguiendo la intervención del señor senador Larrañaga en la que acusa de fracaso y no ve nada de bueno, incluido el tema de Tala. No se trata de que ganemos en Estados Unidos ese premio, sino de que participaron entre 1200 y 1500 gurises. Eso es lo importante, no el premio mayor. ¡Eso es lo importante! ¡Él no ve nada; ve fracaso!

Con la misma ligereza con que ve el fracaso en nosotros cuando reafirma que el único cambio en la educación es el cambio de Gobierno –lo dijo, lo cree y está convencido de eso–, con esa misma ligereza puedo afirmar que si hoy no gobernara el Frente Amplio, el presupuesto de la educación sería mucho más bajo, ¡mucho más bajo! Si bien los recursos económicos no hacen a la calidad de la educación, sin recursos económicos no hay educación posible. Es cierto que hemos pensado en el déficit fiscal en favor de la educación, pero si hoy gobernara la oposición, en este caso el Partido Nacional o el Partido Colorado –no puedo hablar por el Partido Independiente porque no tiene historia de gobierno en el país; lo digo con mucho respeto–, los porcentajes sobre el presupuesto que se le darían a la educación serían mucho más bajos que los que ha dado el Frente Amplio. Es más, el compromiso que ha tenido el Frente Amplio con la educación a nivel presupuestal –que es el primer escalón, el escalón básico– ha sido muy superior al que asumieron blancos y colorados.

Con mucha facilidad se dice: «Hagamos un cambio en la educación; cambiemos el Gobierno». Pero ellos van a plantear no discutir entre todos; no ir al congreso a debatir en conjunto y no transitar el camino que recorrimos en la Torre Ejecutiva para el tema de la seguridad ciudadana, haciendo reuniones y poniéndonos de acuerdo. No; en los próximos tres años van a decir –lo anunció el señor senador Larrañaga–: «Cambiar la educación es cambiar el Gobierno». Y el señor senador Michelini, por lo menos –sin hablar por el resto de la bancada–, con la poca voz que pueda tener, va a decir: «Cambiar el Gobierno es cortar los recursos para la educación». Eso es lo que nos van a proponer, porque la preocupación por el déficit es muy superior a la preocupación por la educación.

Yo sé que no hemos hecho todo bien, sé que hay mucho por hacer. Una cosa es interpelar a la educación todos los días –el señor Netto y la señora ministra saben de mi preocupación– y otra es venir a una interpelación, tres años antes de que termine un Gobierno, a decir: «Los vamos a sacar». ¡Miren qué bien! Aunque sea la única voz y el único tema voy a decir, una y otra vez: «Lo que nos van a proponer son menos recursos para la educación».

Venimos hablando de un congreso, estamos tratando de tirar líneas para ver si nos ponemos de acuerdo y nos dicen que quieren sacar a las autoridades. Ahora dicen que quieren sacar al Gobierno. Es decir que suben la apuesta. Está bien: no hay formas de entendimiento, de diálogo ni de acuerdo, pero la gente tiene memoria. Ya no estoy hablando de alguna instancia de gobierno –que ganamos– en la que se nos proponía el recorte sustancial del déficit fiscal, vaya a saber con qué máquina o herramienta; es lo que está abajo. Y si el señor senador Larrañaga piensa que va a poder mantener los recursos para la educación, deberá entender que en sus aliados priman otras visiones. Sería mucho mejor ponernos de acuerdo en cosas para hacer ahora, con los niveles presupuestales que tenemos ahora, que decir «los vamos a sacar» y que el día que los blancos y colorados vuelvan a gobernar el país el señor senador Larrañaga se encuentre con la sorpresa de que le aplicaron las tijeras, la motosierra o vaya a saber qué, porque lo única que interesa es el déficit fiscal.

¡Pobres niños, señor presidente!

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede continuar el señor senador Larrañaga.

SEÑOR LARRAÑAGA.- Quiero reiterar en este plenario mi admiración por el señor senador Michelini porque, realmente, es el rey del chichón: no hay forma de que no venga una piedra enorme y él no le ponga la cabeza. Lo admiro y lo digo públicamente, sin sorna de ninguna naturaleza.

Lo que yo digo es que, si bien han tenido presupuesto, no han podido poner ladrillo sobre ladrillo para construir. ¡Cómo van a impulsar una política educativa con cambios fundamentales si han sido temerosos de las organizaciones sindicales y de todo lo que significan los andamiajes de la educación! Porque no es suficiente poner más recursos para resolver un problema; hay que lograr eficacia en los resultados y en las respuestas, pero han fracasado. Han asignado más recursos, pero es un fracaso caro, enormemente caro, porque esos recursos no se han visto reflejados en respuestas para miles de muchachos que quedan en la banquina de las oportunidades. Que el señor senador que me pidió la interrupción no venga a hacerme la imputación gratuita de que yo poco menos que pretendo cercenar recursos para la inversión educativa en aras de la contención del déficit fiscal, porque vaya si no lo han estirado hasta límites inconmensurables, al punto que hoy tenemos 4 puntos de déficit del PBI.

Gracias, señor presidente.

SEÑORA PASSADA.- Pido la palabra.

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra la señora senadora.

SEÑORA PASSADA.- Señor presidente: por suerte –a veces por desgracia–, uno no pierde la capacidad de asombro ante las cosas que escucha decir acá. Durante todo el tiempo que he estado en el Parlamento jamás he negado mi querido y preciado pasado: el de ser docente y pertenecer también al movimiento sindical, lo cual sirve porque uno aprende. Y acá también se aprende.

Acá se ha hablado de «fracaso», «no fueron revolucionarios», «discursos vacíos», «todo es discurso», «se encuentran en los planteos grandes vacíos y ninguna respuesta», «son responsables del fracaso de la educación». Somos responsables del fracaso de la educación y yo voy a decir: «Son responsables, hasta 2004-2005, del fracaso educativo».

En el primer Gobierno del Frente Amplio todos sabíamos que durante los Gobiernos democráticos anteriores –como muy bien dijo la directora de Educación– los derechos de los uruguayos y de las uruguayas habían estado resentidos en todos los planos: en el económico, en el social, en el cultural, en el salarial, en las condiciones de trabajo. Eso sucedía con los ciudadanos de nuestro país.

Yo sé que no les gusta hablar del pasado, pero hay que hacerlo porque es como se fue construyendo el futuro. Todos sabemos que, apenas llegó al Gobierno, el Frente Amplio debió asumir la emergencia social de las niñas y los niños. Cabe destacar que los niños que entre 2000 y 2005 tenían entre cero y cinco años hoy son los que tienen entre dieciocho y veinte años y que siguieron todo el proceso educativo con una carencia fundamental: haber sufrido ese rezago social y económico que tenía nuestro país.

Fíjese, señor presidente: en el Uruguay del que estoy hablando, entre el 2000 y el 2003, la pobreza infantil –me refiero a niñas y niños de entre cero y cinco años– llegaba al 66,7 %. En 2008, en el primer Gobierno del Frente Amplio –el señor interpelante decía que iba a hablar desde el primer Gobierno del Frente Amplio hasta la fecha–, esa cifra bajó a 44,2 %. Los niños de menos de tres años que eran indigentes –que los teníamos– eran alrededor del 9 %. ¿Sabe, señor presidente, que en el último censo de 2014 ese 9,2 % de niños de cero a tres años que eran indigentes bajó al 1,1 %? Y seguimos preocupándonos por ese 1,1%.

Puedo seguir más y decir que en 2004 el porcentaje de niños en situación de indigencia entre cuatro y doce años alcanzaba el 7,5 % y entre 2014 y 2015 se reduce al 0,6 %. ¿Qué quiero decir, con esto, a los señores interpelantes? Y aclaro que hablo de «interpelantes» porque siento que hay como una doble participación en la interpelación. Lo que quiero decir es que se atendió a esa población, que esa fue la primera emergencia que tuvimos que atender. Todos los que estamos acá sabemos que si a un niño o una niña de entre cero y tres años no se le da la alimentación y el control de salud tiene comprometido el futuro. Y acá se comprometió el futuro de esas niñas y niños de nuestro país. Lo digo con propiedad y con dolor, cuando escucho que dicen algunas cosas de mis colegas y de mis compañeros que están en la educación, desde la ministra hasta los que integran los consejos desconcentrados porque codo a codo recorríamos los asentamientos, preparábamos ollas populares, hacíamos el ropero para los gurises. Lo hacía el profesor Netto, lo hacía la profesora Celsa, y los nombro específicamente porque eran compañeros que estaban en ese primer lugar de lucha. Y duele, porque es como si no hubiera una sensibilidad, como si no hubiera un mirar hacia el costado.

En materia de salud, ¿qué voy a hablar? Vaya que la actual ministra de Educación y Cultura bien sabe lo que tuvo que promover y bien sabe lo que encontró en materia de salud.

No hay duda de que desde una perspectiva de izquierda –porque ahora me dicen algunos que tienen perspectiva de izquierda y que nosotros no la tenemos, lo que me sorprende– se debió atender esa situación, y así lo hicimos. Se construyó y se trató de buscar salidas, con un proyecto distinto. Se abrieron escuelas para que los niños asistieran, pero también para que terminaran con éxito. No solamente se buscó que asistieran, sino también que siguieran la continuidad educativa, porque, señor presidente, entre 2006 y 2007 –y sigue ese rezago, por el rezago anterior

que tenían– los alumnos no sabían, en su mayoría, leer e interpretar ese texto después de que leían. Teníamos esas dificultades y había que combatirlas a diario.

¿Vamos a negar que la ANEP, en particular, es la que tiene la mayor cantidad de saberes y la que atiende a la mayor cantidad de gente en materia de educación pública? Se puede discutir, con más o menos gritos, pero se trabajó. Se trabajó sin mucho ruido. Se mejoró la matrícula de educación inicial, que crece casi un 38 % en 2006. Recién hablábamos de la situación de indigencia que vivían nuestras niñas y niños, y sin embargo esa matrícula de educación inicial creció. ¿Por qué? Porque había una política educativa seria, porque había una responsabilidad en lo que se estaba haciendo.

Decir que nada ha cambiado y que se intenta, de alguna manera, deconstruir lo instalado termina siendo un ataque a la educación, fundamentalmente a la transformación que se está haciendo, y a la educación que están recibiendo los estudiantes. Los problemas se están atendiendo con una perspectiva global y de cambio. No solo se redujo la indigencia, se atendió la salud, la demanda salarial. Es poco serio seguir diciendo que todo es un fracaso.

Se nos dice que gastamos mal la plata. Yo escucho las interpelaciones y recuerdo que la señora ministra se preguntaba en la Cámara de Representantes qué hubiera pasado si no hubiéramos gastado la plata y no hubiéramos hecho los 120 locales educativos que se realizaron. ¿Es cierto o no es cierto? ¿Ese es el fracaso del cual estamos hablando? ¿Es un fracaso haber llegado a poner a la universidad en el interior del país? ¿Ese es un fracaso? ¿Es un fracaso estar proponiendo una universidad de la educación? Y espero que se comprometa el voto porque la universidad de la educación significa una mejor profesión para nuestros futuros profesores, pero también la necesidad de la investigación. Los docentes necesitan investigar y hoy no lo pueden hacer.

La ANEP tiene más de 45.000 docentes y, por otro lado, uno escucha que hay más funcionarios. ¿Cómo no va a haber más funcionarios si hay mayor cobertura? Tiene que haber más docentes, porque la cobertura aumentó. No voy a insistir en las cifras que se dieron durante toda la tarde y se van a seguir dando, ahora, el año que viene y el siguiente, porque seguramente hasta el 2019 tendremos varias interpelaciones. Y está bueno que así sea, porque cada vez que vienen las autoridades de la educación ajustan lo que hicieron de un año al otro y la sociedad recibe toda la información. Así que vamos arriba con las interpelaciones.

Por otro lado, se dice que teníamos gastos millonarios y se pregunta en qué invertimos. Nosotros hicimos las transformaciones educativas con la gente. Hicimos la reforma educativa a través de propuestas que no solamente provenían del programa del Frente Amplio, sino también de las modificaciones que surgieron en la discusión, en el mano a mano con docentes, con funcionarios. No hicimos una reforma educativa escondida en la noche oscura de un presupuesto nacional, como ocurrió en algún momento, cuando hipotecaron la plata de las uruguayas y los uruguayos, haciendo miles de contratos de obra y manejando mal los fondos que recibían de los organismos internacionales.

Entonces, creo que cuestionar la capacidad que tiene hoy la educación pública de brindar ese servicio es un desacierto, y lo dijeron también las autoridades. Hay mayor cobertura, pero no aumenta la matrícula. Y me imagino que quizás vamos a tener un próximo llamado porque hay menos estudiantes en la enseñanza media. Lo que tenemos que decir es que son menos los que van a pasar a enseñanza media porque menos hay en primaria debido a que hay menos nacimientos. De manera que voy avisando, por las dudas –por si van a hacer una interpelación–, que hay menos estudiantes en secundaria, que tenemos ese problema real y que la culpa no es de Netto ni de la ministra Muñoz.

Quiero finalizar –porque sé que hay varios colegas que van a hacer uso de la palabra y que darán otros elementos– diciendo que no es cierto que no se hizo absolutamente nada. Se otorgaron 13.000 becas a los estudiantes de enseñanza media. Estamos hablando de becas de apoyo económico con compromiso educativo, becas para Uruguay Estudia. No voy a hablar del fortalecimiento salarial de los docentes. En 2004 me retiré como adscripta y cobraba $ 4500. Hoy les puedo decir que un docente o un maestro de primer grado deben estar cobrando alrededor de $ 30.000. Fíjense ustedes la diferencia. No alcanza, no es suficiente, pero si hubiéramos venido de un piso anterior más alto, el logro habría sido mayor. No quisieron ver la consolidación del Sistema Nacional de Educación Pública ni la instalación de las Comisiones Departamentales de Educación. Eso se llama descentralización, les guste o no les guste. Me extraña enormemente que no lo quieran ver y que no vean lo que sucede en el territorio, cuando muchísimos de los colegas que están aquí recorren el país.

Por último –hay muchas cosas para seguir diciendo, pero supongo que las autoridades del Ministerio de Educación y Cultura y de la ANEP lo harán–, no le hace bien a la educación y menos a los que dicen estar preocupados por ella, hacer de la educación una campaña electoral permanente. Le hace muy mal. Hagamos otras cosas para juntar votos. No sacarán ahora al Gobierno del Frente Amplio; me imagino. Para eso habrá que salir a juntar votos democráticamente; unos tendrán éxito, otros no tanto, pero así es la vida democrática.

Aunque sé que quedará en el aire, quería expresar este pensamiento en la noche de hoy.

Muchas gracias.

SEÑORA MOREIRA.- Pido la palabra.

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra la señora senadora.

SEÑORA MOREIRA.- Señor presidente: el miembro interpelante, señor senador Mieres, empezó con tres o cuatro preguntas básicas a las que me voy a referir porque las autoridades tienen que dar respuestas más técnicas, pero nosotros podemos dar respuestas más políticas y hacer más juicios de valor.

El señor senador Mieres preguntó por qué se gastó más dinero y no hubo mejores resultados, por qué no mejora más rápido el egreso en la enseñanza media, por qué no cumplimos las metas. Y otra de las preguntas entraña un análisis de las cifras, que termina con una conclusión muy falaz: estamos peor que los otros o que cualquiera. Eso es lo que se transmite, una y otra vez, como un mantra. Francamente, me voy a dedicar mucho a este punto porque no es así.

El Uruguay, salvo Chile, es un país de aprendizajes superiores en América Latina, región con la que nos tenemos que comparar porque no nos podemos comparar con Finlandia, que tiene un PBI quince veces más alto que nosotros. En comparación con América Latina, Uruguay todavía brilla. Creo que esto es lo que se oculta, es la verdad que se sustrae cada vez que analizamos los resultados educativos.

Estimo que se ha perdido la memoria desde el período pasado a este porque cuando se hizo el acuerdo educativo, hubo muchos puntos en los que acordamos, no respecto de las metas y de los objetivos, sino al diagnóstico sobre lo que pasa en el Uruguay. Lo primero en lo que nos pusimos de acuerdo –y que por suerte salió de la discusión– fue que los liceos públicos son tan buenos como los privados y que la educación pública es lo central de este país. Me parece que logramos desterrar de la discusión –si no de la propuesta– el váucher de la educación, la idea de que lo privado es mejor. Eso se desterró luego de eternas discusiones e interpelaciones. Me parece que ya no está en la discusión, aunque siempre puede volver a aparecer. Me parece que el Uruguay tiene zanjado este tema; la educación se salva con la enseñanza pública o se pierde con ella.

El segundo tema que estuvo en el período pasado y al cual se refirió la señora senadora Passada, es la necesidad de descentralizar. Si esto salió de la discusión, es por lo muchísimo que se hizo en materia de descentralización, de descentralización universitaria, de «deschacralización» del Uruguay, en el sentido de compartir recursos comunes entre el INIA y la UTU, con la creación de nuevas universidades públicas –eso sí que es cambiar el ADN a la educación; lo dice alguien que tenía muchos reparos en ello– porque crear nuevas universidades públicas en el Uruguay es, a escala uruguaya, una revolución educativa.

Los logros en materia de educación inicial –de tres a cinco años– tampoco están en la discusión porque son muy importantes, aunque la brecha persiste. Los logros son tan significativos, que no los mencionan, pero sí vale la pena hacer referencia a las cosas importantes que se hicieron bien.

Otro tema que estuvo en la discusión en el período pasado fue el de las escuelas de tiempo extendido y de tiempo completo. Es mucho lo que se ha hecho. Sin embargo, eso tampoco ha estado en la interpelación.

También estuvo sobre la mesa el tema de la profesionalización docente. Voy a hablar de esto porque no puede haber una preocupación genuina por la educación que no dé al menos, provisoriamente, un voto a favor de la universidad de la educación, aunque luego nos matemos discutiendo sobre cómo se integra. Reitero, creo que no puede expresarse una preocupación por la educación que no conlleve, provisoriamente, desde el inicio, un «vamos a estudiar la universidad de la educación». Este tema es de los más importantes que tenemos en la agenda educativa en este período.

El señor senador Mieres no puede decir que de todo el acuerdo educativo lo más importante no se cumplió y que lo fundamental en todo eso era el Promejora. Esto no puede ser planteado así. Cuando discutimos el Promejora –el señor senador Larrañaga se puede enojar conmigo–, hicimos un acuerdo educativo. Cada vez que venía el entonces ministro Ehrlich a decir todo lo que se había hecho, la respuesta de quienes estaban dentro del acuerdo educativo era una interpelación. Yo le diría al señor senador Larrañaga que eso no es una respuesta. No puedo estar en un acuerdo educativo y que se me dé un golpe. Las cosas no funcionan así. Si estás en un acuerdo educativo, no me podés curtir a interpelaciones: o estás en el acuerdo educativo o estás en la oposición. A mi criterio –que estuve todo el período pasado con el acuerdo educativo–, eso no funcionó, pero por un desacuerdo entre las partes. Es cierto, una de las partes principales del desacuerdo fue el Promejora, pero ese programa era una parte chiquita. En su momento, como hablaban tanto del Promejora –y las autoridades de la educación insistían en que efectivamente se estaba trabajando en pro de la autonomía de los centros, pero que eso no era el Promejora–, inventé la expresión «El narcicismo de autor». Concretamente, dije que el problema de la oposición era el narcicismo de autor porque quería llevar adelante eso que se llamaba Promejora, sin importar que las autoridades de la educación lo estuvieran llamando por otro nombre. Si no es mío, no me sirve; si no tiene mi nombre, mi marca o mi firma, no me sirve. No puedo creer que estemos discutiendo otra vez sobre el Promejora y no puedo creer que en la interpelación se diga que la parte más importante del acuerdo educativo fue ese programa o la autonomía de los centros porque, como el propio señor senador Mieres debe saber, una de las partes más importantes de la autonomía de los centros es que los mismos profesores se radiquen allí mucho tiempo. Quiero aclarar que no está demostrado que tener a los mismos profesores todo el tiempo mejore los resultados de los aprendizajes. No está demostrado y eso está dentro de la autonomía de los centros.

Como decía, teníamos un acuerdo en cuanto a que los recursos asignados a la educación eran muy importantes, aunque luego no se terminaba de ratificar que había que darle el 4,5 % o el 6 % del PBI. Lo del 6 % fue el resultado de la campaña, no del acuerdo, pero es la condición necesaria para todos los cambios. Sin embargo, esto, que son nada más ni nada menos que los recursos para la educación, no estuvo en el acuerdo.

El razonamiento del señor senador Mieres es que a pesar de que se dio mucha plata para la educación, no se ven los resultados. Y todavía tengo que escuchar hablar todos los días de Corea del Sur. ¡Por favor! Corea del Sur tiene la segunda tasa más alta del mundo en suicidio joven. Tuvieron que obligar a que las bibliotecas cerraran a las doce de la noche porque los estudiantes se pasaban estudiando y duermen cuatro horas por día. El dicho es que quien duerme cinco horas por día no llega a la universidad.

Entonces, ojo con el «resultadismo» –no tengo una mejor manera de llamarlo–, con la priorización del resultado a toda costa, con independencia de los procesos, de las preferencias políticas y de los valores últimos de la educación. Se puede tener una excelente educación con un régimen autoritario, férreo, que condene a los jóvenes a estudiar; se puede limitar la libertad y tener resultados educativos maravillosos. ¡Por algo el mundo quedó fascinado cuando vio que aparecía el nazismo en Alemania! ¡Eran educados los alemanes! Sí, eran muy educados, pero sin embargo desarrollaron el nazismo. Tampoco vamos a pedir a la educación las cosas que no tiene que hacer.

Con esto del «resultadismo» quiero decir algo: el dato más importante, el único importante que tiene el señor senador Mieres en su interpelación es la deserción en la educación media. Esa es la verdad de todas las cosas. El señor senador Mieres sacó la universidad de la interpelación, pero ahora me voy a referir a lo que dice sobre primaria y secundaria. Lo único que le podemos decir al señor senador Mieres es que nosotros también estamos preocupadísimos y estamos trabajando para eso. De esto todo el mundo se enteró, no ahora sino cuando el señor Rama hizo su estudio en la Cepal –no recuerdo exactamente si fue en 1986 o inicios de 1990– sobre el estancamiento de la educación media. ¿Qué descubrió el Uruguay? Después de la Dictadura, de que los docentes ganaban tres pesos y medio, el Uruguay descubrió que estábamos estancados en la educación. Yo diría: ¡Y sí! Con esos salarios docentes y con un gasto en la educación que no llegaba al 3 % del producto interno bruto, diría que si no estábamos estancados era un milagro. Es más, la educación fue un milagro porque hubo un proceso de inercia y de acumulación institucional previa que permitió al país sobrevivir durante veinte años. Pero, en un momento eso se gastó; la inercia con la que Uruguay vivía se gastó. Aun cuando recién a partir de 2008 empezamos a tener el 4,5 % para la educación, no se puede esperar que dé rendimientos inmediatos. No se pone en una caja y se saca de la otra; no funciona así. En la educación no se hacen terapias de *shock*, como sucede en otros ámbitos.

Respecto al «resultadismo» y a que todos terminen secundaria y la universidad, como sucede en Corea del Sur o en Finlandia, quiero decir que necesitamos tener una visión de la educación un poquito más amplia. Cualquier persona que lea algún artículo sobre Corea del Sur dirá que está claro que es una educación completamente orientada a proporcionar mano de obra para el capitalismo. Samsung tiene empresas, tiene universidades, pero ¡ojo! Yo no quiero una educación que prepare mano de obra para el capitalismo sino una educación que entre otras cosas no determine la trayectoria futura de los niños, porque en muchos de los países que admiramos, los niños empiezan con su trayectoria, pero no pueden salir de ella debido a que les miden los resultados de los aprendizajes desde primaria. No; yo quiero una educación que sea compatible con la democracia, con la libre elección de saberes y profesiones, con el reconocimiento a la complejidad de la vida, a la debilidad y al fracaso. Necesito sobre todo una educación que permita a los estudiantes ser resilientes al fracaso. Por lo tanto, no estoy de acuerdo con mucho exitismo y mucho productivismo. Diría que el Uruguay precisa lo contrario.

SEÑOR MIERES.- ¿Me permite una interrupción, señora senadora?

SEÑORA MOREIRA.- Con mucho gusto.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede interrumpir el miembro interpelante.

SEÑOR MIERES.- Voy a ser muy breve. Como la señora senadora Moreira se está concentrando tanto en discutir sobre Corea quisiera saber quién habló de ese país a lo largo de toda la interpelación. ¡Nunca! ¡Nadie! No sé, está discutiendo con los coreanos.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede continuar la señora senadora Moreira.

SEÑORA MOREIRA.- Señor presidente: tengo derecho a hablar sobre lo que quiera. Simplemente soy yo quien habla de Corea del Sur. ¿Por qué? Porque hoy Corea del Sur superó a Finlandia y está primero en los *rankings* de educación. Estoy explicando el porqué del fenómeno de la rápida trayectoria de Corea, ya que no es solo el nivel educativo de los coreanos; a ello hay que agregar que dedican el 7 % del producto interno bruto para la educación. También quiero decir que uso las palabras que quiero y no preciso que otros hablen de Corea del Sur para incorporarlo a mi discurso. Simplemente, cuando hablo del «resultadismo» y de la priorización del resultado como medida de la educación, en lugar de dar los procesos, las biografías, la trayectoria o hacer análisis longitudinales de la educación, me referí a Corea del Sur porque está de moda en estos días. Pero, es cierto, el señor senador Mieres no habló de Corea del Sur, por supuesto que no.

El primer juicio de valor que hago, que me parece que las autoridades no pueden hacer y nosotros políticamente

sí, es eso: no creo que la educación pueda ser juzgada apenas con relación a sus resultados.

En segundo lugar, no creo que los resultados de la educación –y buena parte de los nombres que se han citado aquí como Fernando Filgueira y Jorge Rebella, entre otros– se expliquen solo por las variables endógenas de la educación, esto es, por lo que sucede en las salas de aula. Es simple. Los jóvenes desertores entre quince y diecisiete años –pobres jóvenes, ¡qué nombre!–, mejor dicho, los que entre quince y diecisiete años no están en la red del sistema educativo y que mucho preocupan al señor senador Mieres, ¿cuándo nacieron? En el 2000. ¿Ustedes saben lo que era el porcentaje de niños pobres en los años 2000, 2001 y 2002? ¡Hay que hacer un estudio de cohorte en la educación! ¡No se puede tomar un dato y decir: esto es lo que pasa! ¿Qué porcentajes de niños pobres había en 2005? Un 59 % de los niños entre cero y tres años y un 56 % entre cuatro y doce años. Quiere decir que la mitad de los niños y niñas adolescentes que hoy tiene secundaria vienen de hogares pobres, y eso se corrige con el tiempo. Ese es el análisis longitudinal de los resultados que falla en toda la lectura sobre el fracaso educativo. A esto se le llama caja negra. Como pongo plata acá y no obtengo resultados allá, entonces en el medio hay una cosa que se llama caja negra, que explica la brecha educativa.

Señor presidente: hoy festejamos que redujimos la pobreza al 9,4 %, pero en los niños es del 20 % y eso tiene que ver con las mujeres. Perdónenme que vuelva a mi viejo y recurrente tema: políticas para las mujeres, sistema de cuidados, cuidado en la infancia, atención en la maternidad. Son las políticas a las mujeres las que después determinan trayectorias exitosas o no de aprendizaje. ¿Qué hizo el Frente Amplio para controlar esas variables exógenas de la educación? Redujo la desigualdad –muy importante– y puso énfasis en las asignaciones familiares. Francamente, no puedo menos que disgustarme cuando se dice que si la educación no le entrega información al Banco de Previsión Social sobre los niños que no concurren a los centros de enseñanza está cometiendo un fraude. Es como decir: ¡No me mandaste el chiquilín a la escuela, entonces te saco la asignación familiar! ¡No funciona así! Las políticas sociales no están para asegurar los logros educativos y la escuela no está para ser un sistema de cuidados. Entonces, hubo que hacer varios puntales como políticas de vivienda, un Sistema Nacional Integrado de Cuidados, la despenalización del aborto para evitar el embarazo no deseado, el embarazo adolescente y que las madres no tengan más hijos de los que quieren tener y de los que pueden cuidar.

Creo que no se le puede pedir a los maestros, a los profesores y a todos los que trabajamos en la educación que hagamos lo que la sociedad no hace; es mucha cosa y ganando menos de $ 30.000, $ 20.000 o $ 15.000.

Hasta ahora he dado dos juicios de valor. En primer lugar, que la educación no se explica solo por la educación y, por lo tanto, interpelar a la educación solo por la educación crea un problema de falacia explicativa gigante. Por otro lado, hay que recordar que los problemas que tenemos en secundaria se derivan de que muchos niños que están en ese nivel educativo vienen de hogares pobres; hay que mirar esa biografía.

Por otro lado, el 18 % de los niños tiene algún problema psicomotriz. Aquí viene el Sistema Nacional Integrado de Cuidados: se necesitan acompañantes para que los niños que tengan problemas puedan ser integrados a las escuelas comunes». Se necesita mucha cosa.

Ahora me voy a referir a las palabras del señor senador Mieres cuando decía que a pesar de que se incrementó el presupuesto en primaria, la matrícula sigue siendo la misma. Bueno, de eso se trata; cuando uno pasa a un nivel superior de política educativa no se incrementan los montos solamente con el aumento de la matrícula porque para tener escuelas de tiempo completo y extendido se precisa más dinero, aunque la matrícula sea la misma. Se necesita más infraestructura y más maestros, pero, además, no vamos a hacer que los maestros den cincuenta horas por día. Yo doy clase y hay que ver el desgaste que eso implica. Entonces, para tener escuelas de tiempo extendido debemos tener asistentes sociales, entre otras cosas. En definitiva, todo lo que complementa el sistema de manera que los maestros solo den las horas de clase que pueden dar sin sacrificarlos, cuesta plata. Ese es el cambio en los vínculos funcionales, que pasaron de 52 a 83. Entonces, yo digo: «¡Qué suerte! ¡Muy bien!». Está muy bien que aumente el gasto por alumno, que se reduzcan las clases, que aumenten las escuelas de tiempo extendido y que aumenten los recursos técnicos. ¿O se quiere que los maestros barran las clases, se encarguen de las actividades extracurriculares, funjan de porteras, de psicólogas o de asistentes sociales? No pueden hacer todo, así que se precisan otros recursos. Esto es con respecto a primaria.

Pero hay otra cosa que quiero decir. El pobre sistema educativo –asfixiado, con malos salarios, denostado públicamente por todos lados– enfrentó, además, el cambio de paradigma que se produjo en estos años, que tiene tres componentes que hace que todos estemos desconcertados con la educación: los uruguayos, los finlandeses, los japoneses –aunque quizá menos–, etcétera. El mundo occidental está todo perplejo con la educación.

En primer lugar, hubo un paradigma por la revolución de la información que ha cambiado todo. El Uruguay hizo una cosa buena: el Plan Ceibal. Y aclaro que soy muy crítica con este plan, pero lo intentó en una política muy grande, que abarcó a 300.000 niños. Intentó separar la brecha tecnológica y adaptar a los niños y niñas y a los docentes a la nueva plataforma de aprendizaje. Yo doy clases en la universidad y es impresionante el cambio en los diez últimos años. Todo es virtual ahora.

En segundo término, con relación a la familia, ocurre que cada vez se casa menos gente, cada vez se divorcia más gente, aumentó la jefatura femenina sin cónyuge, y

para los que tienen nostalgia de la familia nuclear –padre, madre e hijos–, lamento informarles que este es un fenómeno que viene en franca reducción. Debe ser algo menos del 30 % este modelo de padre, madre e hijos. ¡Y pobres madres!, pues faltan los padres. Eso lo dicen todos los estudios de familia. Lo que hay es ausencia de padre, no de madre. Entonces, la familia integra menos, la familia educa menos. Ahora es al contrario: hay que «continentar» a la familia, y es el pobre sistema educativo el que está tratando de compensar lo que la familia no da.

Al mismo tiempo, la última gran revolución es la de los derechos, o lo que se llama el fin de la infancia. Acá hay un doble discurso. Por un lado amamos a los niños y a los adolescentes pero, por otro, queremos criminalizar a la minoridad infractora. Entonces, los tratamos como adultos, los tratamos como niños. No somos precisamente coherentes en nuestros discursos hacia los jóvenes. Y está aquello de la trasmisión de valores. Pobre escuela: hoy los medios de comunicación trasmiten tantos valores como la escuela. Ha habido un cambio en las funciones de reproducción de la sociedad, y yo quisiera decir que el sistema educativo, entrampado en medio de eso, por suerte sobrevivió, se reproduce y sigue dando resultados.

La verdad es que lo del ADN de la educación es algo que no me gusta; prefiero los conceptos sociales a los médicos, señora ministra. Usted discúlpeme, pero cada vez que me hablan del tejido social o del ADN, me gusta usar los conceptos sociales. Pero hay tres aspectos importantes de cambio de lo que algunos llaman el ADN de la educación que hay que registrar acá.

El primero es el Plan Ceibal y la plataforma virtual de aprendizaje en todos los niveles en este país. Eso es algo impresionante. ¿Qué resultado da? No lo sé muy bien, pero es impresionante la adecuación que ha tenido el sistema educativo a las nuevas modalidades de enseñanza y a las plataformas virtuales, porque hoy todos los nenes son nativos digitales y están todos conectados todo el tiempo.

El segundo es el cambio en la gobernanza del sistema, y acá que me disculpe la oposición. Está muy bien que estén los trabajadores de la educación incorporados al sistema de toma de decisiones. No hay otra escuela, porque si estos no están imbuidos del espíritu y la misión de la empresa, ¿cómo puede eso llevarse adelante? Está muy bien. Además, las nuevas teorías sobre la política dicen que tiene que haber gobernanza, que tienen que estar los padres, los maestros. Creo que eso está muy bien y constituye un cambio en el ADN, o quizás una vuelta al ADN original de la educación, cuando era autónoma.

Finalmente, quiero decir que con relación a la creación de otras universidades públicas –insisto–, dentro de las cuales está la universidad de la educación, creo que debe ser nuestro tema central en estos años.

Ahora voy a decir algo sobre secundaria, específicamente sobre las pruebas PISA porque me parece una discusión bizantina y tan mal llevada como la que tuvimos hace un ratito sobre el correo electrónico. Si vamos a discutir así de educación, vamos a ser unos malos alumnos en este debate porque no vamos a aprender nada de nada de nada. ¿Qué dicen las pruebas PISA desde que se empezaron a hacer en el Uruguay hasta ahora? Que después de Chile, y en algún momento igual que Chile, somos los mejores de América Latina. Esa es la verdad. Lo que dicen es eso. Pero pueden decirme que bajó de 2009 a 2012, y es cierto, pero no bajó con relación a 2005, aunque podrán decirnos que eso no importa. Nos dicen que estamos estancados, pero estamos segundos después de Chile, y estábamos antes que este país, que tiene un producto más alto que nosotros. Hay que tener en cuenta que el producto bruto interno importa, y mucho, en la educación. No es lo mismo ser rico que ser pobre. No conozco países pobres que tengan logros maravillosos en la educación.

Creo que la pregunta sobre las pruebas PISA no es si el 2009 o el 2012, o si la brecha educativa es alta. Es cierto: la brecha educativa en el Uruguay es alta. Pero una puede mirar otros resultados. El señor senador Mieres hablaba del índice de desarrollo humano. En este índice el Uruguay está entre los países de desarrollo humano medio alto. Uruguay *rankea* en años de educación más o menos como el resto. Y el promedio educativo de la población uruguaya es 8,6 años, y eso me parece poquísimo. Pero Portugal tiene el mismo número. Si uno mira los grandes números, desaparece toda esa locura de que arriba, que abajo. La verdad del PISA es que estamos muy altos en América Latina. Entonces, ¿qué es lo preocupante? Estamos más altos que Argentina, que Perú, que Ecuador, pero el rezago en la educación media es muy importante. Esa es una gran verdad. La pregunta es: ¿cómo puede ser que seamos tan buenos y tengamos tanto rezago en la educación media? Es como si le dijera, señor presidente, que los nenes y las nenas uruguayas en tercer año de liceo saben lo mismo que un egresado de la educación media superior en Paraguay. Pongo un ejemplo cualquiera. Entonces, vamos a colocar el problema en sus términos, y esto significa que acá hay una discusión profunda, filosófica, sobre la que no estamos de acuerdo: es lo que se llama el *trade off*. Es algo así como dos cosas que no se juntan entre inclusión y calidad. No puedo tener a todo el mundo metido dentro de ese gran depósito que es el Codicén, porque ahí van todos. Ahora, por suerte, la educación media técnica empezó a absorber alumnos, pero no los puedo tener a todos metidos ahí, incluso a los pobres de los pobres, y luego pretender que salgan con nivel de excelencia. La verdad es que si quiero tener una política inclusiva de educación no me obligo a que el estudiante se sepa todo este programa, sino a que entienda el más rezagado de la clase. Cualquiera que haya dado clases sabe que eso es así. Eso es un *trade off* entre inclusión y calidad. Significa que todo no podemos hacer. No es verdad que podemos hacer todo; no es verdad que los podamos tener a todos y, a su vez, estar primeros en las pruebas PISA. Eso no existe. No todos los fines socialmente deseados son compatibles. Hay que ele-

gir, y el Uruguay siempre ha elegido por la inclusión, en todos los aspectos de su vida.

Ya tuve una polémica con Pablo da Silveira porque no se quiere decir las cosas como son. Un maestro no es un burócrata; un profesor no es un burócrata que tenga que cumplir un programa, sino que interactúa con los alumnos y ve hasta dónde llega, porque va a llegar hasta donde el grupo lo permita; si no, va a dejar a todo el mundo afuera, y yo no quiero ni profesores ni maestros que bochen al 60 % de sus alumnos. Si más del 20 % de los alumnos está perdiendo, el problema no son los alumnos, sino que es sistémico y también es nuestro problema. Digo esto porque esta idea de que podemos conseguir todos los fines al mismo tiempo considero que no es correcta. Me parece que no es así.

Creo que hay que saber otra realidad más importante del Uruguay para darnos un bañito de humildad: el 40 % de los estudiantes de secundaria vienen de papás que nunca llegaron a tener la educación media básica. O sea que la trayectoria de su familia es muy restrictiva desde el punto de vista de sus aprendizajes, y no se pueden hacer saltos cualitativos gigantes con esas biografías familiares. Los estudiantes de nivel educativo más alto andan como Finlandia; el problema lo tenemos abajo, y sobre esto ya han dado bastante buena información, a propósito de las pruebas PISA, sobre cómo está mejorando el aprendizaje en los quintiles más bajos.

Termino diciendo: dinero y educación, ¡sí!

No es verdad que se puedan hacer cosas maravillosas…

SEÑOR DE LEÓN.- ¿Me permite?

Formulo moción para que se prorrogue el tiempo de que dispone la señora senadora.

SEÑOR PRESIDENTE.- Se va a votar la moción formulada.

(Se vota).

–28 en 29. **Afirmativa.**

Puede continuar la señora senadora Moreira.

SEÑORA MOREIRA.- En cuanto al dinero y la educación, ¿había que aumentar el gasto en educación? ¡Sí!

No quiero ponerme fundacional y decir que tuvo que llegar el Frente Amplio para hacerlo porque ni siquiera sucedió porque este quisiera hacerlo, sino que respondió a las demandas sociales construidas, sentidas, muchas veces llevadas a la política de la calle, para comprometerse con lo que podía y con lo que no. Eso es política, señor presidente.

Dinero y educación, ¡sí! No puede ser que el país que se jactaba de ser el más culto de América Latina tuviera un gasto del 2,8 % per cápita. ¡Vergüenza!

Hay una clara correlación entre el producto y los resultados. Entonces, ¡no los comparemos con Finlandia, por favor! ¡Solo los podemos comparar con América Latina! Nosotros compartimos todo con América Latina. Tenemos el mismo nivel de desarrollo intermedio, la misma participación en la división internacional del trabajo. No me voy a comparar con Finlandia, sino con América Latina.

¿Me sirve decir que con América Latina andamos bien? No, ¡no me sirve! No me sirve, pero no puede sostenerse razonablemente que la educación anda peor. Primero, ¡no puede sostenerse razonablemente que la educación anda en crisis! Bueno, anda en crisis en el sentido de que toda la educación anda en crisis en el mundo, en tanto los paradigmas cambian y no somos tan rápidos como para cambiar nosotros, pero no podemos aceptar esas propuestas ni dejar que se difundan.

¡Decir que la educación está peor es un disparate! Que tenemos niveles de estancamiento importante, ¡sí los tenemos!

SEÑOR CARÁMBULA.- ¿Me permite una interrupción, señora senadora?

SEÑORA MOREIRA.- Con mucho gusto.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede interrumpir el señor senador Carámbula.

SEÑOR CARÁMBULA.- Agradezco a la señora senadora Moreira esta interrupción. De cualquier manera, como estoy anotado, si le queda poco tiempo a la señora senadora puedo esperar.

SEÑOR PRESIDENTE.- No, señor senador. Puede interrumpir.

SEÑOR CARÁMBULA.- Señor presidente: en primer lugar, a lo largo de esta interpelación hemos escuchado respuestas a mi entender exhaustivas y en perspectiva –que es lo más importante– de parte de las autoridades de la enseñanza y del ministerio.

En segundo término, quiero hacer algunos comentarios con respecto al concepto de crisis de la enseñanza y, a través de este concepto, ver si esa crisis realmente existe y cómo se expresa.

En tercer lugar, me quiero sumar a una agenda muy importante planteada por el ministerio en el día de hoy.

A mi entender, más allá de todos los datos que se han brindado y todo lo que hemos escuchado en otras oportunidades –inclusive sin el corte evolutivo de qué pasaba

hace un año y medio y lo que pasa ahora, con el rigor que corresponde–, en esta interpelación hay seis puntos de perspectiva de agenda de trabajo que muy bien ha planteado el ministerio y que debemos tener en cuenta.

Dice Pablo Martinis, uno de los educadores y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación más lúcidos: «Una de las estrategias retóricas más comúnmente utilizadas para persuadir acerca de la existencia de una crisis en la educación uruguaya es ubicar este enunciado como una realidad ya totalmente probada y plenamente asumida por nuestra sociedad. Es común escuchar que "como todos sabemos", "como ya ha sido ampliamente demostrado" o "como ya es conocido", la educación uruguaya estaría en crisis. "Crisis", en estos enunciados, equivale a "situación catastrófica"».

Pablo Martinis dice –y lo comparto– que esas estrategias retóricas, al presentar esta situación de crisis como un dato de la realidad, obvian muchas veces la necesidad de discutir paso a paso, punto a punto el proceso –como bien lo marcaba la señora senadora Moreira– para ver si esos enunciados son sostenidos en el tiempo. En definitiva, el debate se instala como lo que todos sabemos. De alguna manera parece inoportuno abordar con rigor lo que se ha hecho o lo que falta y, justamente explicitando estas razones, avanzar en un debate.

Quiero recordar que el profesor Antonio Romano ya hablaba del concepto de crisis de la enseñanza. Crisis en la enseñanza tuvimos verdaderamente en la época de la Dictadura, con un retroceso dramático. Nos costó mucho reencontrar los destituidos con los centros y contar con recursos para avanzar después de esa época.

Fíjense los señores senadores que en la década de los treinta ya se planteaba el tema de la crisis de la enseñanza. A su vez, en junio de 1955 se realizan una serie de encuestas a los intelectuales de aquel momento en torno a la pregunta: «¿Está en crisis la enseñanza secundaria?». Es bien interesante la pregunta, nada más y nada menos que de Antonio Grompone; también se cita a Carlos Quijano.

(Ocupa la presidencia la señora Mónica Xavier).

–¿Cuál es el sentido que hoy se nos plantea? ¿Cuál es la primera dialéctica que hoy se nos plantea? En aquel Uruguay, en tiempos de Maracaná, cuando era un orgullo la educación pública –recordemos que para todos nosotros lo era, desde el magisterio a los institutos normales, a la enseñanza y a los grandes pensadores que hicieron a la pedagogía y a la educación–, ingresaba a secundaria el 20 % de los muchachos que estudiaban. ¿Por qué? Porque de alguna manera había una matriz, definida hasta en los términos, en cuanto a que la enseñanza secundaria era preparatoria para la universidad. Por ende, llegaba a la universidad un número seleccionado de estudiantes.

Hoy, como principio, se plantea el gran tema de la democratización de la enseñanza. Sin duda, esa es una primera gran contradicción que se ha dado entre los resultados –la democratización– y el ingreso a la enseñanza media, y en general.

Como estoy anotado para hacer uso de la palabra, no quiero robar más tiempo a la señora senadora.

Muchas gracias.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Puede continuar la señora senadora Moreira.

SEÑORA MOREIRA.- Termino, señora presidenta.

Cuando se discutió el acuerdo educativo –tengo nostalgia de ese tiempo porque creo que discutíamos más sobre educación, y aunque el acuerdo educativo fracasó, se produjo un análisis más importante– había teorías sobre cómo mejorar la educación. Creo que muchas de ellas son generalizaciones que se hacen, sin tener el rango de teoría. Por ejemplo, con respecto a la tan mentada teoría de que había que primarizar la educación secundaria, en el sentido de que los tres primeros años de liceo había que juntarlos con primaria, recuerdo que vino un ministro de educación argentino, el señor Tedesco, y dijo: «No; hay información muy contradictoria sobre las virtudes de alargar la primaria o primarizar la secundaria». Lo mismo respecto a la repetición de los docentes en un mismo centro educativo. ¿Es bueno o es malo y es mejor que roten?

Creo que desapasionados políticamente y puestos a analizar estrategias, hay cosas que funcionan, pero en un contexto. No hay verdades absolutas en materia de educación.

En cambio, hay algunas cosas que se saben. Se deben asignar los recursos suficientes y, señora presidenta, hay que pagar mucho mejor a los docentes. Como decía Seregni: nada sin contrapartida. Hay imágenes construidas socialmente sobre las profesiones que muchas veces determinan su valor. Las maestras eran mujeres y los médicos eran hombres. Una gran proporción de las diferencias salariales en estas profesiones se explican por las construcciones colectivas sobre el valor social de nuestras profesiones.

Concluyo diciendo que hay que mejorar el salario docente y continuar mejorando recursos. Se debe recordar que dar clases es agotador. Impartí tres horas de clase el lunes, señora presidenta, y casi quedo de cama. Es agotador lo que se les pide a los docentes. Lo mejor que podríamos conseguir nosotros es un clima positivo hacia los docentes y los estudiantes que resultara de todas y cada una de nuestras discusiones.

He terminado, señora presidenta.

SEÑOR CARÁMBULA.- Pido la palabra.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Tiene la palabra el señor senador.

SEÑOR CARÁMBULA.- Señora presidenta: vamos a tratar de ser lo más breves posible dada la hora de la sesión. Queremos desarrollar, justamente, lo que veníamos diciendo en la interrupción que pedimos a la señora senadora Moreira –que mucho agradecemos–, compartiendo lo que se ha planteado aquí.

Hablamos de crisis y tengo aquí los textos de cuando se hablaba, precisamente, de crisis. Hannah Arendt, en Estados Unidos, hablaba de crisis de la enseñanza como tema central de la educación y hacía referencia, justamente, al vacío de trasladar los conceptos culturales, desconocer el pasado y entrar en una hora de pérdida de referencias. Lo hacía, justamente, en esa disquisición tan interesante de que cuando hablamos de crisis en la educación, de alguna manera estamos haciendo entrar todo lo que la sociedad vive; aquí muchas veces se pretende hacer responsable a la educación de temas respecto de los cuales nosotros somos los primeros en estar conscientes de lo que falta.

No vamos por el camino de perpetuar la imagen de la crisis, de la catástrofe, de que es un bolsón de problemas, sino que vamos al fondo de estos desde el punto de vista pedagógico para precisar, justamente, donde están las dificultades. Creo que en la tarde de hoy los representantes del ministerio y los distintos equipos han individualizado y ubicado claramente los problemas porque así, de alguna manera, se pueden resolver. No podemos reiterar el síntoma crisis como tema permanente porque si no vamos al fondo, adonde están los temas a plantear, seguramente no estaremos resolviendo lo que nos proponemos. Peor aún: desde el mundo de quienes no estamos en la educación –la vivimos con gran preocupación, pero desde afuera– se va generando una brecha cada vez más amplia, una distancia mayor respecto a los protagonistas de la educación día tras día –educadores, docentes, funcionarios, alumnos y estudiantes–, quienes a diario ven la estigmatización de lo que son los servicios públicos y las escuelas de contexto crítico, a la vez que perciben las dificultades que tienen los del quintil más bajo en función del lugar o de la segregación geográfica que se produce.

Simplemente quiero subrayar diez puntos de avance que, a mi entender, son indiscutidos. Aquí se dice que esto ha salido muy caro, pero veamos si estos diez puntos han sido, efectivamente, caros porque en veinte años se triplicaron los recursos para la educación, o se duplicaron en los últimos diez. ¿Es caro haber consolidado la educación inicial para niños de cuatro a cinco años y abarcar al 70 % de los de tres años? ¿Es caro apuntar a la primera infancia para que se integre al sistema con todos los servicios que eso implica? ¿Es caro haber generado los servicios de extensión de tiempo educativo con escuelas de tiempo completo?

No voy a reiterar lo que se ha dicho, pero me llaman la atención las preguntas porque una y otra vez se nos interroga acerca de cuántas escuelas y liceos de tiempo completo hay y aquí, tanto la señora ministra como los representantes de la ANEP, han respondido de qué se trata. Lo real es que, acorde a este desafío, se han multiplicado las horas de tiempo completo, las de tiempo extendido y los locales. También está clara la reducción de la repetición, punto que se ha planteado.

Hoy, de alguna manera tenemos que subrayar que en este país, en el año 2008, se aprobó la Ley General de Educación, con todo lo que eso significa en cuanto a avances en el concepto de educación, a derecho a la educación y, a su vez, a las obligaciones que esa ley genera.

Se creó el INEEd que, como alguien dijo aquí, está trabajando con un criterio muy objetivo, real y crítico –tenemos las cifras al respecto–, como debe ser, con los pies en la tierra en cuanto a la educación en el Uruguay, tomando en cuenta los entornos, el contexto social, económico y cultural de los centros educativos, así como también los recursos, los resultados y las prioridades. El INEEd es una gran conquista, como lo es el Plan Ceibal.

¿Es caro, señora presidenta, haber universalizado la educación física? ¿Cuántas veces decimos que los uruguayos no tenemos formación en educación física, que somos sedentarios y que, por esa razón, aumenta nuestra morbimortalidad? Haber puesto profesores de educación física en todas las escuelas –tengo aquí las cifras pertinentes–, ¿es caro? Hemos multiplicado el gasto público en educación, como dijimos, ¿y es caro que, de ese gasto, el 81 % esté destinado a las remuneraciones? ¿Es caro pagar más a las maestras, a los docentes, a los profesores? Porque de ese 81 % destinado a las remuneraciones, el 61 % se explica por el crecimiento del salario real de los docentes. Las remuneraciones de la educación pública aumentaron un 123 % en términos reales y, de ese conjunto, un 61 % se explica por el crecimiento de los salarios y un 39 % por la expansión de los servicios; estamos hablando, básicamente, de mayor cantidad de cargos y horas curso.

El señor presidente del Codicén, el profesor Wilson Netto, nos dio la cifra de los cursos que se crearon y cuánto significa eso de sacrificio y de extensión. ¿Eso es caro? Y sigamos enumerando. Los servicios por alumno se multiplicaron de USD 500 a USD 2000 en estos años con las escuelas de horario extendido. Ha habido una disminución, como aquí se ha mostrado, del ratio alumno/docente; ahora hay menos alumnos para cada docente. También está lo que decimos de la educación física, de todos los programas de apoyo, lo que surge del Plan Ceibal –el apoyo en Matemáticas y en Inglés– y la información que se ha dado en el sentido de que hay un seguimiento *on line,* al instante, de la trayectoria educativa –hoy, por suerte, avanzando significativamente– de cada niño y niña de la escuela, que se sabe dónde está. ¿Resultan caros estos temas?

Vamos al tema de los edificios, a la inversión en infraestructura. Tengo aquí los números que muestran que estamos hablando, prácticamente, de un edificio por mes

en todo este tiempo. Me voy a referir a eso en particular cuando hablemos del décimo punto –que para mí es fundamental–, que es la descentralización. ¡Cuántas veces se ha hablado de la descentralización que, sin duda, es uno de los grandes temas de esta acumulación de diez o doce años de marcha educativa! ¿Es caro tener hoy un servicio –el Endis– para seguir la nutrición, el desarrollo y la maduración de los niños y niños desde la primera infancia, en un acuerdo entre la UdelaR y el Instituto Nacional de Estadística para abordar el tema, justamente, donde se juega el partido, es decir, en las condiciones sociales y ambientales, en el entorno cultural y en la vivienda? Ese partido se juega en la maduración en la primera infancia, desde la gestación de la madre hasta los primeros tres años de vida. ¿Es caro haber invertido en esto?

Me voy a referir al punto número diez, a la descentralización, porque me parece que es uno de los temas más importantes. Cuando vemos el mapa –lo tengo por acá– de lo que es el desarrollo educativo en todo el país, vemos los liceos que hay. Voy a poner un ejemplo: solo en Canelones hay cincuenta, pero puedo hablar también de Durazno, donde hay tres liceos, además de la UTEC y de la UTU de tercer nivel. También tenemos el polo de desarrollo de Tacuarembó, el polo de desarrollo de Rivera, el polo de desarrollo de Paysandú y de Salto, y eso no es solo referido a la Universidad de la República –en la que hay 12.000 estudiantes–, sino que también es respecto a la UTU. Tengo en mi poder las cifras de la educación técnica superior, en la que se ha dado una transformación realmente muy importante que abarca a alrededor de 9000 muchachos. En cuanto a la UTEC, las cifras de hoy en día nos dicen que ya hay 800 alumnos estudiando en el litoral norte, en el litoral sur, en el centro del país, en Tacuarembó y en Rivera, produciéndose todo un trabajo.

Entonces, para dar una idea, cuando hablamos de la descentralización, podemos decir que la matrícula del interior del país creció un 108 % y, en el mismo momento, en Montevideo crecía el 25 % a nivel terciario. Crecimos a esos niveles de desarrollo y hay que tener en cuenta lo que eso genera de masa crítica, no solo desde el punto de vista laboral, sino también educativo y cultural. Vayamos a la plaza de Tacuarembó. Hay un trabajo recientemente premiado sobre lo que genera en esta plaza el cambio de la residencia de la Universidad de la República, del INIA, de la UTU y de cada uno de los campus. ¡Pensemos en los campus regionales de la UTU en estos años! Políticas de mayor descentralización y cercanía al alcance de los alumnos como estas, sin duda, es algo muy significativo.

SEÑORA TOURNÉ.- ¿Me permite una interrupción, señor senador?

SEÑOR CARÁMBULA.- Con mucho gusto.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Puede interrumpir la señora senadora.

SEÑORA TOURNÉ.- Señora presidenta: el repaso que realizaba en esta intervención el querido colega Carámbula me despertó ciertos recuerdos que me gustaría compartir, porque quien como yo fue maestra de todos los Gobiernos –porque la edad tiene que tener alguna ventaja: fui maestra de escuela en los Gobiernos colorados y en los del Partido Nacional, y ahora soy representante nacional pero por suerte no me olvido de esas épocas–, se acuerda de los salones de las escuelas. Siempre trabajé en contextos críticos porque era una opción vocacional e ideológica: trabajar donde más se necesitaba. Tenía que andar con un cuidado bárbaro porque el tablón del piso de la escuela Capra, en la que trabajé muchos años, se hundía y los chiquilines y yo nos podíamos quebrar las piernas. ¡Pasaron años y nadie invirtió para construir una nueva escuela allí! Trabajé en la escuela cuando los comedores no llegaban a $ 10 por niño y lo que se comía era unos ensopados que –digámoslo– milagrosamente lograban hacer nuestras queridas compañeras trabajadoras. Así por lo menos los gurises se llenaban la panza con algo calentito. Les voy a contar que la época en que yo iba a la escuela –después fui maestra en la escuela de Piedras Blancas– tiene un montón que ver con lo que decía la senadora Passada porque a las maestras nos tocaba cuidar el comedor, y yo me hacía la loca y miraba para el otro lado porque los chiquilines hacían dos veces la cola para comer porque venían sin comer de la casa. Eso hoy se acabó y tienen otro nivel, y no solo las construcciones en las que se alojan las escuelas. Llegué a trabajar con clases de primer año de 45 chiquilines y me parece que hoy es un poco distinto. Trabajé sin ningún tipo de apoyo; en las escuelas no había profesores de Educación Física e Inglés, ¡pero ni en sueños! Pero no solo eso: trabajé largos años como maestra de primero y me llegaban los chiquilines con seis años sin saber qué era una escuela. Como trabajaba en sectores de barrios muy pobres, los padres no tenían plata para mandarlos a escuelitas privadas de educación inicial; entraban como podían, con seis años, a la escuela, llorando. ¡Eran unos escandaletes! Porque no tenían lo que hoy sí hay.

Entonces, ¿a qué me refiero con esto? Sé que no estamos en la mejor de las condiciones y pienso que todavía tenemos mucho por hacer, pero esto no quita que reconozca lo mucho que se ha hecho en muy corto tiempo. Debemos tener en cuenta que las tensiones que se viven en los procesos educativos son fuertes y persistentes porque hay conflictos, porque está la vida humana allí, haciéndose cargo, y siempre va a ser dificultoso. Ahora, no creo que se pueda decir que estamos en el más absoluto de los fracasos. Creo que sí tenemos mucha cosa por remontar, pero también hemos mejorado mucho, y lo digo yo que fui una protagonista de las peores épocas.

Como docente, durante muchos años fui dirigente sindical de los maestros y había Gobiernos que no nos querían ni recibir y nos enrostraban que nunca ganaríamos ninguna de las reivindicaciones que levantábamos. No quiero ni hablar del salario docente que percibía –¡por Dios: chirolitas!–, ni del presupuesto que recibía la educación. ¡Paupérrimo! Pero no solo era que el presupuesto era paupérrimo,

sino que la ejecución de los distintos directores que hubo a nivel de los organismos de la educación era también baja; no llegaban a ejecutar los dineros por los que luchábamos y luchábamos en los distintos estamentos. La UTU era la nena boba de la educación con los menores recursos. Eso existió, pero está cambiando y deberá cambiar más.

Si usted quiere que le diga, señora presidenta, tengo muchas visiones críticas para impulsar y trabajar junto a mi Gobierno, para mejorar, porque sé que existe un compromiso. Estoy hablando de una escuela donde los niños no tenían salud bucal, como empezaron a tener en estos Gobiernos, donde no importaba si no veían nada y no tenían plata para comprar los lentes. Ahora parece que importa; parece que la condición humana, con todos los errores que podamos tener, adquiere una valoración que en Gobiernos anteriores –y lo digo como testigo vivo de esa época– no tenía. Hay que hacer mucho más. Creo que hay que hacer un enorme esfuerzo en un mundo dinámico en donde, como muy bien lo señaló la señora senadora Moreira, el paradigma cambia más rápido de lo que nosotros podemos imaginar. Necesitamos docentes con un nivel de formación y de reconocimiento, no solo económico, sino también social, muy importante para poder generar todos estos cambios que se reclaman.

Me da la impresión de que a veces, en el apasionamiento de la discusión política achicamos la discusión a ver quién es más *crac*, y en estos temas enormes como los de la educación, creo que deberíamos apostar a otra actitud, a preguntar menos cuánto gané en esto para pasar a preguntarnos cuánto le podemos dar, desde nuestro lugar, a un proceso que es cada vez más necesario si queremos acompasar el desarrollo que todos soñamos para el Uruguay.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Ha culminado el tiempo de que dispone, señora senadora. Si quiere puede solicitar otra interrupción.

SEÑORA TOURNÉ.- No, señora presidenta; he culminado.

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Puede continuar el señor senador Carámbula.

SEÑOR CARÁMBULA.- Señora presidenta: para ir cerrando mi exposición quiero señalar que cuando hablaba de los centros regionales de la UTU me refería a que son cinco: Paysandú, Fray Bentos, Durazno, Piriápolis y Rivera. Queríamos destacar la diversificación de la oferta tanto a nivel básico, medio como terciario de la UTU y de cada una de las disciplinas que se generan, con las cifras que ya vimos en materia de llegada a la educación. También, como se ha dicho, somos conscientes de que hay factores sociales del entorno cuya solución no se la podemos atribuir a la educación. ¡Pero no podemos admitir que se nos diga que nos hemos olvidado de los más débiles, cuando en lo que refiere a los jóvenes, en la década del 2000 la pobreza era del 60 % y hoy está en menos del 20 %! Nadie más que nosotros somos conscientes de lo que falta y del compromiso que tenemos.

Termino mi exposición con seis puntos que, a mi entender, han quedado planteados en la agenda que ha expuesto el ministerio y que creo son claramente significativos en esta interpelación. Seguramente mañana en los titulares serán un incidente menor que ya fue debidamente aclarado.

De alguna manera queremos reafirmar lo que ha planteado la cartera, la ministra y las autoridades. Concretamente son seis puntos. En primer lugar, menciono el Plan Nacional de Educación, superando lo cotidiano o, como alguien dice, los barrotes de lo inmediato para hacer una convocatoria amplia, plural, participativa. Esto no se plantea porque se le ocurrió a la ministra o por lo que dice la ley; es parte del planteo de la sociedad que está diciendo: vayamos hacia un Plan Nacional de Educación donde estén los distintos actores trabajando en ese sentido.

En segundo término, se ha planteado un tema central: la universidad de la educación. Estamos hablando del fortalecimiento de los docentes. Como señaló la ministra, nada puede hacerse si no participan los docentes, ¡y vaya si debemos recoger la larga tradición de los docentes uruguayos! La experiencia de los maestros Miguel Soler, Julio Castro, Jesualdo Sosa y tantos otros, sin olvidar a los actuales que, día a día, están dando lo mejor para llevar adelante la educación. Fíjese, señora presidenta, que en estas circunstancias se da una realidad que no fue posible cincuenta años atrás ni cuando se creó el Instituto Normal de Montevideo, el Instituto de Profesores Artigas, el área de educación en la Universidad de la República. Hoy es el tiempo de pensar en la universidad de la educación: de alguna manera, un sistema de nivel universitario en la educación, en la ciencia y en la formación de cada una de las carreras integradas, con un gran desafío.

En tercer lugar, ha sido planteada –y creo que es el camino– la trayectoria educativa integral, con ejemplos de niños y niñas que son identificados en preescolar, en primero y en segundo año. Es el gran objetivo, tenemos las herramientas para poder desarrollarla y lo estamos haciendo, pero es necesario e imprescindible profundizarla.

En cuarto término, está el pacto territorial, la necesaria presencia de afirmar la territorialidad. En cada lugar donde está la UTU –en todos sus niveles–, la UTEC, la universidad y los liceos, hablemos con los actores, con la comunidad y con las autoridades locales. Veamos con qué orgullo en cada lugar se plantea la instalación de un centro educativo. Quienes mejor defienden, profundizan y adelantan en esta materia, con una perspectiva de lo local a lo colectivo, son, precisamente, las autoridades de allí.

En quinto lugar, citamos una experiencia de la que no se ha hablado extensamente pero que se viene mostrando –incluso se han desarrollado trabajos que conocemos muy

bien– acerca del pacto educativo en cada lugar. Nos referimos a la pelea de la comunidad por el liceo de tiempo completo, la escuela de tiempo completo, el gimnasio, la instalación de UTU y de las distintas carreras en función del lugar. Es el pacto con el objetivo de la territorialidad y la sociedad en su conjunto peleando por lo que es el avance del sistema educativo. Hay caminos muy concretos, Colonia Nicolich es un ejemplo muy cercano, con resultados objetivos. Otro ejemplo es el liceo n.º 5 de Las Piedras, que arroja los mejores resultados del país, y no es producto solamente de la decisión del ministerio, sino de la complementación Gobierno departamental-Gobierno local, las fuerzas sociales, y los padres y las madres que pelean en una zona tipificada como «de contexto crítico». Ellos lograron el liceo y pelean por la escuela, por el centro deportivo, etcétera. Todo eso es parte de la conquista por avanzar en el sistema educativo.

Por último, voy a invocar a Pérez Aguirre cuando decía que el gran desafío del siglo XXI es educar en derechos humanos, en un tiempo en que el *ethos* de la sociedad se pierde en materia de valores. Vemos lo que es la guerra, la pérdida de valores en relación con la tierra –y con las cosas más elementales–, la xenofobia, el racismo y la corriente antiinmigrante. Por lo tanto, educar en derechos humanos es el gran desafío en el que entiendo debemos profundizar en el marco de las prioridades planteadas.

Muchas gracias.

SEÑOR MIERES.- Pido la palabra

SEÑORA PRESIDENTA (Mónica Xavier).- Tiene la palabra el señor senador.

SEÑOR MIERES.- Señora presidenta: seré muy breve, ya que esta ha sido una larga jornada.

Ante todo, no tengo más remedio que mencionar que no es verdad que en los últimos años haya habido un gran aumento de la inclusión en la enseñanza media. Aun cuando hubiera sido así, tampoco es verdad que habiendo inclusión no es posible la calidad. Eso es una justificación autocomplaciente y muy conveniente para explicar el fracaso de estos años, pero no vamos a volver a entrar en esa discusión.

(Ocupa la presidencia el señor Raúl Sendic)

–Simplemente quiero decir que también me quedo con la insatisfacción de no haber recibido respuesta a muchas de las preguntas que formulé.

Cuatro horas hablaron las autoridades y me quedo con las ganas de saber cuántas horas docentes no se dictan en el sistema educativo.

Me quedo con las ganas de saber por qué desmontaron el Promejora, aunque no le guste a la señora senadora Moreira.

Me quedo con las ganas de saber por qué no cambian el sistema de elección de horas, que es tan perverso en la distribución de recursos humanos.

Me quedo con las ganas de saber cuántos estudiantes de educación media técnica no han tenido cupos para cursar estudios en 2016 y este año.

Me quedo con las ganas de saber cuántos funcionarios se agregaron, en estos años, en las estructurales centrales o intermedias de la Administración Nacional de la Educación Pública.

Me quedo con las ganas de saber cómo y cuándo van a construir el Marco Curricular de Referencia Nacional y si será obligatorio para los consejos desconcentrados.

Me quedo con las ganas de saber cuándo se estima que se alcanzará la universalidad del egreso de la educación media básica y media superior.

Y también me quedo con las ganas de saber por qué no informaron al BPS sobre las familias que no mandan a los hijos a la educación, impidiendo así que se aplicara lo que la ley obliga; esa ley fue votada por el Frente Amplio, aunque luego no la quieran hacer cumplir.

Muchas gracias.

SEÑORA MINISTRA.- Pido la palabra.

SEÑOR PRESIDENTE.- Tiene la palabra la señora ministra.

SEÑORA MINISTRA.- Señor presidente: a esta altura de la extensa jornada del día de hoy, creo que han sido contestadas por parte de las autoridades del Codicén y de las compañeras del ministerio que me acompañan, prácticamente todas las preguntas formuladas por el señor senador Mieres, así como también lo expuesto por el señor senador Larrañaga como plan educativo, gran parte del cual se está llevando a la práctica.

Quisiera decir algo con respecto a algunos de los mitos que existen, como el de la autonomía institucional al estilo Promejora, que se repite tanto porque, aparentemente, lo liderado por una sola persona es lo más importante que se ha hecho en el gobierno de la educación desde la salida democrática hasta el momento. En realidad, podemos decir que se ha generalizado porque hoy existen comisiones descentralizadas departamentales que este año realizan un plan general para todo el departamento; por lo tanto, los centros educativos de todo el departamento se reúnen. La descentralización es una bandera que nuestro partido político siempre ha reivindicado y es, también, una acción que está en marcha.

Asimismo, queremos puntualizar que quienes hoy hemos venido a esta sala preparamos todas las respuestas

con mucho respeto y dedicación, en una tarea que insumió varios días. Entonces, es verdaderamente frustrante que después de escuchar respuestas punto a punto, se diga que no se ha contestado nada. De todas maneras, quienes concurrimos a esta instancia somos adultos y estamos acostumbrados a las frustraciones, a seguir adelante y a tener capacidad de resiliencia.

Lo que sí nos importa es que no se trate a la educación pública como un proceso en crisis, como un proceso en el cual las niñas, los niños y los adolescentes no aprenden, o no les sirve para nada. Que no se diga que no se trabaja por la calidad y tampoco que no se incluye en la calidad y en la equidad a los que menos tienen, porque en realidad esta educación pública que defendemos tiene, para la educación primaria, maestro más maestro y maestros comunitarios; para la educación secundaria, tutorías, seguimiento de trayectoria, el Programa Uruguay Estudia, becas, tutorías y orientación educativa; y para la culminación de ciclos, el ProCES, que tanto apoyo ha dado a las personas adultas.

En realidad, el apoyo económico que ha recibido la educación ha sido, verdaderamente, muy bien invertido, porque ha sido invertido en nuestra gente, y nosotros creemos que el país es su gente, de modo que también pensamos que el compromiso con la educación es de todos.

Bastardear lo que se realiza no es más que un juego político, que no afecta a quienes estamos comprometidos con el quehacer político, pero sí es dañino para los sectores que necesitan estar más consustanciados y sentirse más beneficiados por el proceso educativo.

Para que no se abandone la educación es necesario que todos y cada uno de nosotros convenza a sus vecinos, amigos y familiares de que los chicos que antes se satisfacían solo con culminar la enseñanza primaria, hoy deben terminar el primer y segundo ciclos. Puedo asegurar al señor senador Mieres que si asumimos juntos el compromiso de que todos terminen el primer ciclo de la enseñanza media, al 2020, la cohorte 2016 –que está siendo seguida paso a paso, niño a niño, joven a joven– va a terminar con éxito. Ese es un compromiso educativo que debemos asumir y blindar con un acuerdo parlamentario, que entiendo que va más allá del acuerdo por cargos en el ejecutivo.

En lo personal, me parece muy bien que en el ejecutivo de la enseñanza existan siete cargos de consejeros del orden docente, aunque parece que el señor senador Larrañaga no tiene una buena opinión de los docentes que integran esos consejos. Yo integré el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República por el orden docente durante muchos años, y me enorgullezco de haberlo hecho; me parece que no solo aporté a la conducción universitaria, sino que, como docente y como universitaria, recibí muchos conocimientos que me han servido para la vida, en todos los aspectos y situaciones en que he tenido que desenvolverme. Creo que los consejeros del orden docente son quienes llevan la voz de aquellos sin los cuales no se puede transformar la educación.

En realidad, aquí hay 60.000 personas que, cuando cierran la puerta, tienen 25 o 30 alumnos a los que hay que convencer, no ordenar, porque no estamos ante un ejército al que ordeno y mando. Nos encontramos ante un proceso social en el que estamos haciendo cambios estructurales de lo que, con términos médicos, denominamos ADN, como bien dice la señora senadora Moreira. Se trata de un proceso social complejo en el que la gente debe estar involucrada: debe sentirse convencida, pero también motivada a cambiar la situación de vida de otra persona, logrando que adquiera conocimiento de buena manera y que los más jóvenes puedan incorporar valores. Eso lo hacen quienes eligieron como profesión el educar a otros, enseñar y sentirse gratificados cuando un joven crece. Ese personal, esos profesionales deben ser oídos y estar presentes en la conducción de la educación.

No podemos decir que todos los movimientos –tanto de docentes como de profesionales en los distintos lugares–, son corporativos. Cuando efectivamente lo son, debemos debatir para ver cuál es el interés supremo, el interés de la patria, el interés de la nación, el interés de los estudiantes.

Creo que todos debemos hacer el blindaje a la educación, con responsabilidad y compromiso. Todos, sin excepción, debemos trabajar por la calidad de la educación.

Sé que al concluir esta sesión los representantes del Partido Nacional y del Partido Colorado me van a decir que consideran que mis explicaciones no han sido satisfactorias, y siempre contesto lo mismo: nunca sería ministra de un Gobierno del Partido Nacional o del Partido Colorado. Entiendo que nosotros podemos cargar con el hecho de que se diga que las respuestas no fueron satisfactorias, pero no las autoridades de la enseñanza. Cualquiera de nosotras tres nos sentimos orgullosas de los cinco compañeros que integran el Codicén. Todos ellos tienen perfiles y trayectorias diferentes, y honestamente, señor senador Mieres, a mí me parece muy bien que el presidente del Codicén tenga más de dos años y medio de experiencia en la dirección de la enseñanza. ¿Sabe por qué? Porque creo que es buena la continuidad en algunos cargos; es buena la continuidad para los cambios, porque el programa de gobierno, las circunstancias, la situación, la historia del país y del mundo, hacen que cada uno de nosotros constantemente debamos mirar las cosas de manera diferente y cambiar y aplicar políticas distintas.

Me felicito por las compañeras que tenemos en el ministerio y también me congratulo por los cinco consejeros que hoy dirigen la educación pública. Y no quisiera que los alumnos y los demás docentes sientan que la dirección de la educación sale hoy cuestionada, cuando en realidad se ha hablado de realizaciones en la práctica pedagógica, de la construcción de edificios y de una descentralización que tomó como base –el señor senador Larrañaga puede

quedarse tranquilo– el proyecto Promejora. Aquí nadie hace un invento cuando llega; el baile no comienza cuando llegamos nosotros, porque reconocemos que el proyecto Promejora, que lideró el exconsejero Corbo, ha sido la base para las comisiones descentralizadas que están en todo el territorio nacional. Le pedimos al señor senador que no guarde las herramientas que tiene para festejar las construcciones a las que será invitado por el presidente del Codicén.

Antes de terminar, pido autorización al señor presidente para que las autoridades del Codicén repartan a los señores senadores las pautas de referencia sobre los tipos lectores y escritores en español como primera lengua, material que ellos han elaborado.

SEÑOR PRESIDENTE.- Por supuesto, señora ministra.

SEÑORA MINISTRA.- Gracias, señor presidente.

SEÑOR LARRAÑAGA.- ¿Me permite una interrupción, señora ministra?

SEÑORA MINISTRA.- Con mucho gusto.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede interrumpir el señor senador Larrañaga.

SEÑOR LARRAÑAGA.- Señor presidente: me parece que no nos hemos entendido. No tengo una mala opinión de la representación docente. ¿Cómo podría tenerla, si la madre de mis tres hijos y mi propia hermana –ya fallecida– fueron y son docentes? Quiero ser claro con respecto a ese tema para que luego no se construyan medias verdades.

El Gobierno gobierna; los docentes perfectamente pueden integrar el gobierno de la educación, estoy de acuerdo con ello; con lo que no estoy de acuerdo es con el hecho de que las corporaciones estén por encima del poder político, y eso es lo que, de alguna manera, se ha tolerado.

Aquí se ha hablado de herencia, pero la verdad es que no se han hecho cargo de que llevan doce años de gobierno del Frente Amplio. No se ocupan –ni se ocuparon– de los que están más abajo en materia educativa, y si bien han recorrido los barrios pobres y las ollas populares, en realidad no han dado respuestas en cuanto a educación. Mucho mal se hace al no hacer nada por la educación y luego victimizarse diciendo, poco menos, que la oposición quiere hacer campaña política y bastardear el tema de la educación para sacar votos. ¡No! No es así.

Por último, por supuesto que la señora ministra no sería ministra de un Gobierno del Partido Nacional ni del Partido Colorado; creo que tampoco sería ministra del Partido Independiente, y considero que no debería ser ministra de Educación y Cultura de ningún partido en ningún Gobierno.

SEÑOR PRESIDENTE.- Puede continuar la señora ministra.

SEÑORA MINISTRA.- Señor presidente: en realidad, no voy a contestar la última alusión del señor senador Larrañaga. No digo que haya sido ofensiva, sino quizás graciosa.

Lo que sí quiero expresar es que el Gobierno del Frente Amplio, en sus doce años de intenso trabajo en este país –ya lo dijimos y lo volvemos a repetir–, ha disminuido la pobreza, la indigencia y ha dado condiciones de vida de mayor calidad a todas y todos los uruguayos. Dentro de esas mejores condiciones de vida, también está la mejora en la educación. Quisiera recordar que hubo quinquenios en los que lo primero que se recortó fue la salud y la educación; esos quinquenios, en los que no era el Frente Amplio el que gobernaba, fueron los que dejaron huellas que todavía hoy tenemos que lamentar y sostener.

Los términos «los de arriba» y «los de abajo», realmente me resultan muy ingratos. Siempre he luchado, desde los años más jóvenes, por una sociedad igualitaria y con justicia social, y creo que los de abajo no se merecen esa denominación. Nosotros, los frenteamplistas, hemos trabajado siempre por la igualdad social y por la justicia. Y esa bandera no nos la puede sacar ningún otro partido, cuando antes los ajustes se hacían sobre los salarios de los trabajadores, la educación y la enseñanza.

Realmente, creo que hemos cumplido con manifestar lo que se está haciendo en la educación pública uruguaya –que no es poco– y lo que debemos seguir haciendo, porque también somos conscientes y críticos de nosotros mismos y verdaderamente queremos ir a más.

Muchas gracias, señor presidente.

SEÑOR PRESIDENTE.- Han llegado a la mesa dos mociones, que son contrapuestas y se van a leer por orden de llegada.

Léase la primera moción.

(Se lee).

SEÑOR SECRETARIO (Hebert Paguas).- «Oídas las explicaciones de la señora ministra de Educación y Cultura en relación a la política y resultados educativos llevados adelante por la Administración Nacional de Educación Pública, el Senado de la República resuelve:

1) Respaldar la gestión realizada por la señora ministra y su equipo, y lo actuado por la Administración Nacional de Educación Pública;

2) Expresar su conformidad por las explicaciones vertidas en sala en relación a la política llevada adelante por ese ministerio y los resultados alcanzados;

3) Reiterar su apoyo al proceso de transformación educativa que viene desarrollando el Gobierno nacional, resaltando sus logros, sin desconocer todo lo que queda por hacer;

4) Hacer votos para que el tema de la educación deje de ser motivo de utilización político-partidaria, de estigmatización de todos los actores involucrados –fundamentalmente los niños, niñas, adolescentes y docentes– y se convierta en una verdadera causa nacional».

(Firman las señoras senadoras Ayala, Tourné, Topolansky, Xavier, Passada y Payssé, y los señores senadores De León, Otheguy, Carámbula, Berterreche, Martínez Huelmo, Garín, Michelini y Pintado).

SEÑOR MIERES.- Solicito que se lea la segunda moción.

SEÑOR PRESIDENTE.- Léase.

(Se lee).

SEÑOR SECRETARIO (Hebert Paguas).- «Escuchadas las explicaciones de la señora ministra de Educación y Cultura, María Julia Muñoz, a las interrogantes planteadas por el señor senador Pablo Mieres, estas fueron absolutamente insatisfactorias.

Los abajo firmantes reclaman la urgente y necesaria puesta en práctica de los acuerdos multipartidarios en materia educativa, como vía imprescindible de revertir el fracaso demostrado por las autoridades de la educación, siendo estas incapaces de encarar una política que vuelva a poner al Uruguay en los niveles que tuvo y merece». *(Firman las señoras senadoras Eguiluz, Alonso y Aviaga, y los señores senadores Mieres, Delgado, Amorín, García, Lacalle Pou, Heber, Larrañaga, Saravia, Camy, Coutinho y Bianchi).*

SEÑOR PRESIDENTE.- Se va a votar la primera moción llegada a la mesa.

(Se vota).

–16 en 30. **Afirmativa.**

15) LEVANTAMIENTO DE LA SESIÓN

SEÑOR PRESIDENTE.- No habiendo más asuntos, se levanta la sesión.

(Así se hace, a las 20:26, presidiendo el señor **Raúl Sendic** y estando presentes los señores senadores **Amorín**, **Aviaga**, **Ayala**, **Berterreche**, **Besozzi**, **Bianchi**, **Camy**, **Carámbula**, **Coutinho**, **De León**, **Delgado**, **Eguiluz**, **García**, **Garín**, **Heber**, **Lacalle Pou**, **Larrañaga**, **Martínez Huelmo**, **Michelini**, **Mieres**, **Moreira**, **Otheguy**, **Passada**, **Payssé**, **Pintado**, **Saravia**, **Topolansky**, **Tourné** y **Xavier**).

RAÚL SENDIC
Presidente

Silvana Charlone
Prosecretaria

Hebert Paguas
Secretario

Adriana Carissimi Canzani
Directora general del Cuerpo de Taquígrafos

Corrección y control
División Diario de Sesiones del Senado

Diseño e impresión
División Imprenta del Senado